

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**RELAÇÕES DE GÊNERO NOS PROJETOS SOCIAIS DA FUNDAÇÃO
MUNICIPAL DE ESPORTES DE FLORIANÓPOLIS (SC)**

JULIA MARA PEGORARO SILVESTRIN

**FLORIANÓPOLIS
NOVEMBRO/2010**

JULIA MARA PEGORARO SILVESTRIN

**RELAÇÕES DE GÊNERO NOS PROJETOS SOCIAIS DA FUNDAÇÃO
MUNICIPAL DE ESPORTES DE FLORIANÓPOLIS (SC)**

**Monografia apresentada ao Curso de
Educação Física, do Centro de Desportos da
UFSC, para obtenção do título de licenciada
em Educação Física.**

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Saraiva

**FLORIANÓPOLIS
NOVEMBRO/2010**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
1.1 Problematização, Justificativa e Objetivos.....	5
2 RELAÇÕES DE GÊNERO E POLÍTICA.....	8
3 RELAÇÕES DE GÊNERO, ESPORTE E LAZER.....	11
4 POLÍTICAS PÚBLICAS E PROJETOS SOCIAIS	15
5 METODOLOGIA	19
5.1 Caracterização do Estudo.....	19
5.2 Campo de investigação.....	19
5.2.1 Contextualizando o projeto.....	20
5.3 Sujeitos da Amostra.....	20
5.4 Procedimentos e Instrumentos.....	20
5.4.1 Entrevistas.....	21
5.4.2 Observações.....	21
5.4.3 Procedimentos Éticos.....	21
5.5 Análise.....	22
6 ESPORTE E GÊNERO: ENTRE A POLÍTICA DA “IGUALDADE” E AS CONTRADIÇÕES DA INCLUSÃO.....	23
6.1 Descrevendo o campo.....	23
6.2 Analisando o campo.....	27
6.2.1 Discurso da inclusão e prática da exclusão.....	27
6.2.2 A efetiva separação e a possibilidade de convívio.....	28
6.2.3 Discurso da igualdade e a suposta “fragilidade”feminina.....	30
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34

REFERÊNCIAS	35
--------------------------	-----------

APÊNDICES	38
------------------------	-----------

APÊNDICE I – TCLE – Professor/as

APÊNDICE II – TCLE – Alunos/as (entrevista e observação)

APÊNDICE III – Roteiro para entrevista com professores

APÊNDICE IV – Roteiro para entrevista com aluno/a

APÊNDICE V – Roteiro para observação de aula

APÊNDICE VI – Quadro com entrevistas professores

APÊNDICE VII – Quadro com entrevistas alunos/as

APÊNDICE VIII – Quadro com observações de aulas

1. INTRODUÇÃO

1.1 Problematização, Justificativa e Objetivos

Ao longo da história as mulheres foram privadas de muitas práticas, inclusive a esportiva, devido as suas condições biológicas. Pelo fato de que a mulher pode passar pela gestação, esperou-se que ela fosse um ser afetivo e toda sua existência foi destinada a cuidados para consigo, para continuar podendo ter filhos saudáveis, e para com esses. Acreditava-se então, que práticas esportivas não eram condizentes com o corpo da mulher. Aliadas a essa idéia estão características associadas à feminilidade, como fragilidade e delicadeza, características essas também não valorizadas no mundo esportivo de hoje. Ao homem, por sua vez, atribuem-se características opostas às associadas ao feminino. O masculino, então, comporta virilidade, força, agressividade, características que o esporte competitivo atual exige. O campo esportivo se tornou, então, mantenedor dos estereótipos masculinos (DEVIDE, 2005; SARAIVA, 1999; ADELMAN, 2003; GOELLNER, 2004).

Essa construção social, que determina o que é próprio para cada sexo, baseada em condições biológicas, define o conceito de relações de gênero, segundo Scott (1990). Para essa autora, a estrutura do discurso ocidental é baseada em dicotomias e se configura por valorizar mais as características atribuídas ao sexo masculino em detrimento do feminino. Essa distinção de valores se transformou em desigualdades, o que nos leva a perceber que se estabeleceu uma relação de poder de um sexo sobre o outro.

Para Souza (2006), o corpo apropriadamente comportado e em movimento estabelece o gênero e as relações de gênero. Em Saraiva (2002), nas aulas de educação física, assim como no lazer ou no esporte, as práticas corporais estão atribuídas, e também constroem estereótipos que separam o que é próprio para meninos/homens do que é apropriado para meninas/mulheres.

A Constituição Brasileira traz em seu sexto artigo do segundo capítulo e no artigo 217 do terceiro capítulo e oitavo título, respectivamente o lazer e o esporte, como direitos sociais (BRASIL, 1988). Para Marshall (apud MENICUCCI, 2006), direitos sociais são aqueles relacionados à participação da herança social. Como direitos, devem ser assegurados pelo Estado a todos indistintamente de gênero, credo, etnia. Porém, não existe uma diretriz nacional, com objetivos e princípios que norteiem políticas públicas para assegurar tais direitos, o que faz com que os municípios estabeleçam suas próprias diretrizes. A prática esportiva e de lazer tem sido proporcionadas através dos projetos sociais, que muitas vezes acontecem em parceria com empresas privadas (MENICUCCI, 2008).

Sabendo da importância do esporte e do lazer como expressões da cultura de movimento, e levando em consideração que são direitos estabelecidos pelo Estado, proponho-me, neste trabalho, investigar a participação de meninos e meninas nas atividades desenvolvidas pelos projetos sociais dentro das políticas públicas de esporte e lazer de Florianópolis (SC).

A Fundação Municipal de Esportes – FME - possui projetos sociais de esporte e lazer e faz convênios com entidades que trabalham com esporte de rendimento. Este estudo tratou apenas dos projetos sociais, por entender que estes devem possuir uma caracterização mais formativa, educativa.

A FME conta com quatro projetos sociais considerados de esporte de participação, que é entendido como a manifestação que busca a participação em práticas esportivas formais e não-formais, tendo fortes relações com o lazer e o tempo livre e que têm como propósitos a descontração, a diversão, o desenvolvimento pessoal e as relações entre as pessoas da comunidade (TUBINO, 1996). A prática esportiva formal, por sua vez, é aquela regulada por normas nacionais e internacionais de cada modalidade; e a não-formal, caracteriza-se pela liberdade lúdica de seus participantes.

Nesta pesquisa, foram feitas entrevistas com coordenadores e/ou professores de cada um dos quatro projetos, e observações de aulas e entrevistas com um aluno e uma aluna de cada turma do período matutino de um único projeto: o Projeto de Integração pelo Esporte - PIPE. A escolha por este projeto se deu pelo fato de que compreende uma modalidade esportiva coletiva (voleibol), proporcionada ao sexo masculino e ao feminino. Através das relações que estabelecemos no coletivo estamos produzindo e reproduzindo discursos e gestos que vêm de aprendizados socioculturais. Saraiva (1999), apresenta estudos que apontam que o comportamento masculino e feminino são resultados de socialização, de relações que se estabelecem entre eles.

A importância de escolher uma prática que fosse proporcionada tanto aos meninos quanto as meninas foi compreendida como forma de tentar compreender quais as semelhanças e diferenças que se dão no trato com grupos de meninos, grupos de meninas, e em grupos mistos.

Dessa forma, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa investigar a participação dos meninos e das meninas como beneficiários e beneficiárias em projetos sociais de políticas públicas de esporte e lazer da Fundação Municipal de Esportes (FME) de Florianópolis.

A partir desse objetivo, surgiram três objetivos específicos:

- Refletir sobre as relações de gênero e o esporte no Projeto Integração pelo Esporte - PIPE.
- Compreender as relações de gênero na ótica dos professores/e ou coordenadores dos quatro Projetos Sociais da FME.
- Compreender as diferenças e semelhanças da participação de meninos e de meninas nas atividades do projeto observado.

2. RELAÇÕES DE GÊNERO E POLÍTICA

A luta das mulheres por condições de vida semelhantes as dos homens mostrando que não deveria haver prevalência de um sexo sobre o outro catapultou as teorias e pesquisas que redundaram no desenvolvimento do conceito de gênero. Conceito esse que começou a ser usado no campo dos Estudos Feministas, na década de setenta, por estudiosas anglo-saxãs, conforme Simone Schwengber (2009).

Para Joan Scott (1990), gênero é uma categoria analítica que explica como as relações entre homens e mulheres se articulam e como são naturalizadas pela constância da prática e do discurso.

As concepções que cada cultura estabelece sobre o feminino e o masculino são construídas historicamente e essa construção denominada “relações de gênero” implica em relações sociais de poder entre homens e mulheres, que criam expectativas distintas para o comportamento da mulher e do homem. (AUAD, 2003).

Entende-se, então, que a distinção básica entre sexo e gênero se dá por estar o primeiro associado com as dimensões biológicas e o segundo, com aquelas sociais e culturais. Portanto, interpretar e discutir experiências de homens e mulheres na sociedade, e no esporte, com base no sexo em detrimento do gênero, torna-se difícil. Sexo e gênero estão relacionados e, assim, não devem ser interpretados separadamente ou significando a mesma coisa. É necessária a intersecção desses conceitos (DEVIDE, 2005).

A mulher, durante muitos séculos e em diversas sociedades, foi vista como o “sexo frágil” por suas condições biológicas. Acreditava-se que, pela sua anatomia e fisiologia, toda sua existência deveria ser reduzida ao papel da gestação. Com a divisão sexual do trabalho, esperava-se que a mulher cuidasse da casa e da prole enquanto o homem trabalhava fora desse âmbito privado. Entendia-se a mulher como um ser natural e o homem como um ser cultural, visto que a mulher reproduzia a natureza, o gerar vida, e o homem produzia cultura por meio do trabalho.

Segundo a estrutura do discurso ocidental baseada em dicotomias (SCOTT, 1999), nas quais os termos relacionados ao universo masculino assumiram superioridade em relação aos termos relacionados ao universo feminino (como sendo o oposto), numa linguagem de dominação, geraram-se sentidos valorativos distintos que se transformaram em desigualdades. Como comentado no parágrafo anterior, às mulheres couberam papéis e espaços privados, onde se atribuíram características que assumiram o sentido de inferioridade, sendo menos valorizadas que as características atribuídas ao homem, que historicamente assumiu o lugar público, espaço esse entendido como aquele em que a ação

e o discurso de cada sujeito pode ganhar efetividade na construção de um mundo comum. Assim, o homem assumiu a política.

Entende-se, então, que o gênero legitima e constrói as relações sociais e ajuda a compreender contextos específicos, como o público e o privado, pelos quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. Assim, o gênero pode ser utilizado para análise histórica (SCOTT, 1990).

A autora explica que para ser mantida a ordem autoritária da política do Estado, o Estado impõe uma série de leis de controle sobre as mulheres e a família com sentido de manter essa ordem patriarcal:

[...] os dirigentes emergentes, legitimavam a dominação, a força, a autoridade central e o poder soberano identificando-os ao masculino (os inimigos, os “outsiders”, os subversivos e a fraqueza eram identificados ao feminino), e traduziam literalmente este código em leis (proibindo sua participação na vida política, tornando o aborto ilegal, proibindo o trabalho assalariado das mães, impondo códigos de vestuário às mulheres) que colocavam as mulheres em seu lugar (SCOTT, 1990, p.6).

Estas leis e opiniões refletiam a concepção de que a mulher não era considerada cidadã, não tendo, portanto, direitos políticos e sociais. Dessa forma, como categoria política, gênero serve, também, para analisar a questão da igualdade e da diferença, o que leva ao apontamento para outra perspectiva de interpretação e transformação da realidade social (ARAÚJO, 2005).

Através dos discursos religiosos, filosóficos, biológicos, psicológicos, antropológicos e sociais, faz parte da história da humanidade a questão da diferença entre os seres humanos. Como uma reação ao ideal de igualdade e fraternidade levantado pela bandeira da Revolução Francesa, movimentos sociais (de negros, mulheres, homossexuais), ao pregarem o direito e o respeito à diferença, apontam que as diferenças explicam as desigualdades. (ARAÚJO, 2005).

Para Scott (2005), a igualdade “não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração”, o que supõe que podemos minimizar ou ignorar algumas diferenças enquanto que outras podem ser maximizadas e postas a se desenvolver. Nesse sentido, a autora (1999) defende a desconstrução da oposição binária “igualdade/diferença”, pois não podemos optar de uma vez por todas pela igualdade ou pela diferença, visto que somos iguais enquanto seres humanos e diferentes quanto ao sexo. Dessa forma, acredita-se válida a busca de equidade de gênero, que implica afirmar a igualdade de direitos e oportunidades (SCOTT, 1999).

Um equívoco no discurso da diferença macho-fêmea é que esse oculta as diferenças entre as mulheres (e entre os homens), dando a entender que todas as mulheres (ou os homens) são iguais no que diz respeito ao comportamento, caráter, desejo, subjetividade, sexualidade, identificação de gênero e experiência histórica. Nega-se aí, a diversidade de identidades de mulheres e homens, que é o que supera a classificação feminino/masculino. Desconstruindo a diferença binária, se daria lugar às diferenças múltiplas, e assim se fugiria da disjunção igualdade ou diferença (SCOTT, 1999).

Ao longo desse capítulo, mostrou-se que as relações de gênero resultam de relações de poder e das relações de poder, as desigualdades. Assim como tantas outras práticas e espaços, ao longo da história da formação das sociedades, o ambiente esportivo e de lazer também foi fracionado à mulher, pois era, para o homem, um ambiente de práticas de movimento mantenedoras de um “corpo guerreiro”, viril, atributos tidos como dispensáveis à mulher. É sobre essa relação entre gênero, esporte e lazer que se constitui o próximo capítulo.

3. RELAÇÕES ENTRE GÊNERO, ESPORTE E LAZER

A civilização ocidental e o esporte ocidental pertencem à história da dominação masculina. Os valores e as normas masculinas dominantes orientam a percepção e a execução do esporte. Portanto, o esporte ainda é um campo onde o mito do “sexo forte”, por suas características, ainda pode melhor se expressar (SARAIVA, 1999).

Em seus estudos, Devidé (2005) aponta que, servindo como uma fundação do privilégio e da ideologia da masculinidade, o esporte exclui a mulher. Ele, o esporte, enfatiza qualidades instrumentais de dominância, competitividade, agressividade, risco, características essas tradicionalmente valorizadas no desenvolvimento do homem, excluindo, no âmbito do movimento, qualidades expressivas como improvisação, submissão e dependência, relacionadas culturalmente com as mulheres. Aí se estabelece um elo de gênero entre esporte e masculinidade.

Saraiva (1999) observa que se não forem refletidas e discutidas, no contexto esportivo e da educação física, certas especificidades do caráter masculino cristalizam uma imagem um tanto desumana do homem.

Com o desenvolvimento industrial e das novas tecnologias, com a urbanização das cidades e a mão-de-obra migrante, entre outros acontecimentos, no século XIX o Brasil anseia para civilizar-se e procura a experimentação de novas possibilidades culturais. Na virada desse século, a prática feminina de esporte começa a ganhar certo espaço na sociedade brasileira. Através do discurso médico, higienista e eugênico surgiu a preocupação com a importância de um corpo de mulher forte e saudável para a geração de filhos também fortes e saudáveis. Aliada a esse discurso, associou-se também a estética: a mulher devia ser saudável e bela, e conseguiria esses atributos através da prática de exercícios físicos (GOELLNER, 2005).

A entrada da mulher brasileira nesse mundo de práticas até então tidas masculinas se deu primeiramente na elite da sociedade, influenciada pelo modo de vida europeu. Esportes como turfe, tênis, natação, remo, ginástica e também a dança, eram usados como meio para ascensão social (DEVIDE, 2004).

Atenta à modernização, a sociedade brasileira passou a ocupar mais o espaço público. Multiplicaram-se os clubes recreativos, as demonstrações atléticas, parques de lazer, campos de futebol, e as práticas de movimento passaram a ocupar as horas do lazer (GOELLNER, 2005). Todavia, foi nos Clubes, também, que se instituiu uma visão de esporte de rendimento, de alto nível, performance. Quando o esporte de competição foi

transformado em instrumento político e atividade comercial, ele deixou de ser apenas assunto dos clubes (TUBINO, 1988).

Na segunda metade do século XX, em 1961 houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira e nela a inclusão obrigatória da educação física à escola. A partir de 1971, com a aprovação do Decreto 69.450/71, tendo em vista que o esporte já era fenômeno mundial, sob a idéia de lúdico, foi obrigatoriamente incluído nas aulas de educação física. Com os meios de comunicação de massa apoiando a espetacularização do fenômeno esportivo (introduzindo no esporte elementos que o transformassem em espetáculo televisivo – como diminuição de tempo de partidas e maior espaço para mensagens comerciais), a “escolarização do esporte” deu lugar à “esportivização da escola”, e passou a ser conteúdo quase que exclusivo nas aulas de educação física (PIRES; SILVEIRA, 2007).

Mesmo com a obrigatoriedade da educação física escolar e o fenômeno do esporte como conteúdo das aulas, as oportunidades de movimento das meninas ainda eram restritas. De 1941 a 1975, no Brasil, vigorou o Decreto Lei 3.199, que estabelecia as bases da organização dos esportes e incluía um artigo colocando que às mulheres não se permitia a prática de esportes “*incompatíveis com as condições da sua natureza*” (ADELMAN, 2003, p.447) e esses esportes foram discriminados entre os permitidos e/ou proibidos.

Pode-se perceber então, que, esporte e sociedade constituem-se mutuamente, conforme afirma Plessner (apud SARAIVA, 1999, p.81): “A busca do recorde no esporte é a busca do recorde na sociedade. [...] O esporte é a imagem da sociedade e esta é o mundo do esporte, e o juízo que o denuncia ou o enaltece, denuncia ou enaltece a sociedade”.

Ao longo do desenvolvimento da educação física brasileira, apareceram questões como a socialização e a idéia de lúdico, porém, muito associados ainda à estratégia de adquirir hábitos saudáveis e desvio do pensar, dentro de regras e valores que dominam o ser humano. Pensando nessas questões, na década de 80, surgiu um movimento de denúncia, levantado por professores que apoiavam seus estudos também sobre outros olhares como a filosofia e a educação, e que criticou a presente visão esportivizada (BRACHT, 1999).

Em 1985, com o rompimento do ciclo militar no governo, criou-se uma comissão para reformar o sentido do esporte no Brasil. Tubino (1996) apresenta três formas pelas quais o esporte deveria se configurar:

- esporte-educação: tem como finalidade o desenvolvimento integral do ser humano como autônomo, democrático, participativo, contribuindo para a cidadania;

- esporte-participação: manifestação que busca a participação da população em atividades esportivas formais e não-formais. Tem fortes relações com o lazer e o tempo livre e tem como propósitos descontração, diversão, desenvolvimento pessoal e das relações entre as pessoas da comunidade;
- esporte-performance: envolve atividades físicas predominantemente com caráter competitivo e exercida segundo regras prestabelecidas aprovadas pelos organismos internacionais de cada modalidade.

O esporte-educação conseguiu adentrar as escolas, porém, no início da década de 90, com o Governo Collor, o esporte-performance voltou a ser reproduzido em todos os âmbitos, inclusive no âmbito escolar, pois como marketing se tinha “um governo de resultados”. Com o fim desse governo, retomou-se o esporte sob as três perspectivas já apresentadas (TUBINO, 1996).

Ainda assim, tanto o esporte-educação quanto o esporte-participação, ao serem trabalhados, vinham carregados de estereótipos que continuavam a ditar o que era próprio para homem/menino e o que era próprio para mulher/menina. Saraiva (1999) apresenta, então, sua crítica no que tange as relações de gênero. Para a autora, os movimentos preferidos e os evitados segundo a especificidade de cada sexo reproduzem a hierarquia e o modo de vida no qual se constrói cada identidade de gênero e onde tradicionalmente cada sexo se movimenta.

A percepção que os indivíduos têm de si próprios e dos outros é influenciada pelos estereótipos que influem nas relações interpessoais. Em termos de forma, tamanho, postura e movimento se padronizam o corpo feminino e essa forma feminina de estar no espaço é de limitação em vez de expansão. Assim, entende-se que a ampliação das vivências de movimento possibilitaria a superação de limites, pois como conteúdo da educação física escolar, o esporte influencia diretamente na socialização para as práticas corporais, esportivas e de lazer (SARAIVA, 1999).

Levando em consideração as diferentes perspectivas sob as quais o tema é tratado, falar sobre lazer torna-se uma atividade complexa. Neste trabalho, tentou-se o afastamento da visão compensatória e utilitarista do lazer como contraponto do trabalho ou como estratégia de manutenção da ordem social.

Segundo Bellefleur (apud PADILHA, 2004), todos os valores humanos, sejam individuais ou coletivos, podem no lazer repercutir ou encontrar eco, pois suas formas de existência são históricas. Uma vez que a cultura e o lazer comportam aspectos subjetivos, numa visão fenomenológica, o autor fala de uma “conceitualização relativa do lazer”; as

pulsões afetivas ligadas à escolha da prática do lazer superam ou são determinantes sobre as opções morais e orientações sociais.

Nesse sentido, conforme Andrade de Melo e Alves Júnior (2003), o lazer pode ser entendido como um conjunto de atividades culturais lúdicas, com sentidos e significados pessoais e que englobam diferentes interesses humanos, realizados na busca pelo prazer e podendo acontecer no tempo livre das obrigações cotidianas.

A Constituição de 1988 define o lazer como direito social (sexto artigo do segundo capítulo). Da mesma forma como o lazer recebeu respaldo constitucional, o esporte aparece no artigo 217 do terceiro capítulo e oitavo título como: “*É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um*”. Sendo as práticas formais caracterizadas por regulamentos e normas nacionais e internacionais, dentro de cada modalidade; e as não-formais, caracterizadas pela liberdade lúdica de seus participantes, incluindo-se aí a prática de esporte de participação, como definido anteriormente (BRASIL, 1988).

Espera-se, portanto, que estes direitos sejam assegurados a todos e a todas, sem privilégios de um grupo sobre outro. Entretanto, esporte e lazer não devem ser vistos apenas como objetos de direito, mas também como importantes manifestações da cultura de movimento e que constituem a herança social.

Portanto, se os/as professores/as negligenciarem a preparação das aulas de educação física para as meninas estarão negligenciando as próprias meninas, porque estarão considerando que o esporte é menos importante para elas que para os meninos e isso pode fazer com que se desinteressem pela prática das modalidades trabalhadas em aula, não ampliando suas vivências de movimento e capacidades motoras e não desenvolvendo, também, condições para praticar o esporte em seu lazer (SARAIVA, 1999).

4. POLÍTICAS PÚBLICAS E PROJETOS SOCIAIS DE ESPORTE E LAZER

Entende-se por governo as diversas formas possíveis de organização da esfera pública e, por políticas públicas, entendem-se as estratégias e intervenções desse governo, com e para a população, a fim de alcançar resultados que garantam a cidadania de todos e todas. Os atos, e também os não-atos, do governo indicam que as políticas públicas implicam em escolhas e decisões que atendem interesses diversos, devendo ser entendidas em situações específicas relacionadas à construção social (MENICUCCI, 2006).

Dulce Suassuna et. al (2007), acredita que propostas de políticas públicas devem assumir a existência de conflitos, de diferenças sociais de classe, gênero, etnia, entre outros, pois negando-as se adotam posições autoritárias nas intervenções. Investido no status de governo, o Estado tem o papel de estabelecer políticas públicas para o atendimento das demandas sociais.

Marshall (apud MENICUCCI, 2006), desdobra a cidadania em três conjuntos de direitos: (1) direitos civis, relacionados aos direitos à liberdade individual (ir e vir, pensamento e fé, propriedade privada, justiça); (2) direitos políticos, relacionados ao direito de participação do exercício do poder político (votar, ser votado) e (3) direitos sociais, relacionados à participação da herança social.

Com o crescimento das desigualdades sociais, os problemas nas comunidades periféricas brasileiras se tornaram mais visíveis. Surgiram então, a partir da exposição e da amplitude desses problemas, as “comunidades socialmente vulneráveis” (CORREIA, 2008).

Em seus estudos, Correia (2008) apresenta que o termo “socialmente vulnerável” originou-se na Luta pelos Direitos Internacionais dos Homens, na advocacia internacional, sendo incorporado pelos estudos e intervenções sobre a AIDS. A utilização do termo passou a ser eficaz para chamar a atenção de alguns setores da sociedade para as desigualdades sociais, falta de perspectivas e condições estruturais, que acabam por colocar em risco a saúde pessoal e social de pessoas ou grupos excluídos dos direitos humanos e de cidadania.

Como uma ação urgente, com o objetivo de transformação social, surgiram inúmeros projetos que, por meio de atividades artísticas, musicais e esportivas, objetivam eliminar ou diminuir os problemas das comunidades. Porém, o autor alerta que tem sido comum a associação de vulnerabilidade com carência, e ao vermos esses indivíduos como carentes sociais, nossas práticas e projetos passam a ter caráter assistencialista e utilitarista, oferecendo como benesse aquilo que é de direito (CORREIA, 2008).

Além de “vulnerabilidade social” temos a expressão “em situação de risco”, a quem, para Vianna e Lovisolo (2009), “dominados pela linguagem securitária e epidemiológica”, os programas têm frequentemente chamado as crianças e os jovens que passam parte significativa do dia na rua. Ainda para os autores, os riscos do fracasso escolar e a evasão, da droga, da delinquência, entre outros, são usados como pretextos para tirar essas crianças e jovens das ruas e colocá-los em ambientes controlados, estimuladores e educativos.

O campo esportivo é considerado um destes ambientes, pois aliado ao pensamento de que atividade física é saúde e de que no esporte se aprendem valores como disciplina, o esporte é usado como ferramenta para atração e educação desses jovens (ANDRADE DE MELO, 2008).

Portanto, quando falamos em direitos sociais assumimos que percebemos o que pode vir a ser uma sociedade mais justa e igualitária. Isto nos sugere, diante de um contexto societal de exclusão, que é por meio dos direitos sociais que podemos buscar uma maior equidade social (TELLES apud SUASSUNA, 2007).

Como uma maneira de enfrentar a situação da exclusão social e um caminho para um trabalho que visa à cidadania e à democracia, o Governo Federal lançou o Programa Ética e Cidadania. Esse programa busca dialogar, na educação, estratégias que se traduzam em melhores condições de vida para a população, igualdade de oportunidades para todos os seres humanos e na construção de valores éticos socialmente desejáveis por parte dos membros das comunidades escolares (BRASÍLIA, 2003)¹.

Isso traz ao âmbito escolar algumas temáticas relacionadas à inclusão e exclusão social, como: situação das pessoas com deficiência, crianças e adolescentes em conflito com a lei, exclusão das mulheres, exclusão de natureza socioeconômica, discriminação contra homossexuais, negros, indígenas, idosos e moradores de rua (BRASÍLIA, 2003).

Pode-se perceber que surgiu mais um termo: inclusão social. Ao lado das expressões já comentadas, essa é uma das que mais aparecem no discurso dos gestores e professores ao que se refere à justificativa de políticas públicas e projetos sociais para o esporte e o lazer.

Ao falarmos em inclusão social, segundo Andrade de Melo (2008), pensamos que a proposta de intervenção não tem um fim em si mesmo, e sim, de que as ferramentas pedagógicas utilizadas são um meio para alcance de outros objetivos mais amplos, como

¹ O próprio Ministério do Esporte tem programas com objetivos sociais, como o Segundo Tempo e o Programa de Esporte e Lazer na Cidade (PELC).

preparação para o exercício pleno da cidadania. Isso inclui proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de olhar crítico sobre a realidade que o cerca, e não adaptação incondicional, como ocorre, por exemplo, com a existência de propostas que crêem que vão incluir o indivíduo socialmente tendo em vista uma possibilidade bastante limitada e polêmica de inserção profissional.

Faz-se necessária a existência de uma diretriz nacional que norteie, através dos projetos sociais, a promoção da prática esportiva e de lazer, porque parece que as entidades que financiam e orientam os programas sócio-esportivos para as camadas mais vulneráveis da população brasileira apenas vislumbram possibilidades do esporte como carreira a ser seguida pelos praticantes e não se interrogam sobre as possibilidades de frustração (VIANNA e LOVISOLO, 2009).

Essas propostas são pensadas com o intuito de fornecer oportunidades para que, ao exemplo de grandes astros oriundos de camadas populares, alguns alunos se tornem atletas profissionais de grandes clubes ou de importantes companhias mundiais, ganhando altos salários. Sem pensar, porém, que o processo seletivo acaba excluindo de forma muito pior (ANDRADE DE MELO, 2008).

Formulados sob a perspectiva de qualquer uma das expressões apresentadas – vulnerabilidade social, em situação de risco, inclusão social – os programas e projetos sociais acontecem no contraturno escolar, objetivando educar pelo tempo livre ou para o tempo livre.

Na educação pelo tempo livre, ferramentas pedagógicas são utilizadas para trabalhar dimensões que podem contribuir para a melhor qualidade de vida e autonomia. Já na educação para o tempo livre, objetiva-se contribuir para a ampliação e descobrimento de novas formas de ocupação do tempo livre, educando pela sensibilidade, a qual é massificada pelos meios de comunicação (ANDRADE DE MELO, 2008).

Pode-se perceber, através dos estudos apresentados neste capítulo, que até se busca apresentar o termo esporte-participação, porém, como demonstra Andrade de Melo (idem), o que é trabalhado nos projetos sociais, está ligado a idéia do esporte-performance, espetáculo.

Valter Bracht (2005) nos traz que a diferença entre o “esporte espetáculo” e o esporte enquanto atividade de lazer é cada vez menor, devido ao processo de esportivização, mas o prazer e a sociabilidade tidos como objetivos no esporte enquanto lazer são exemplos de elementos ainda diferenciadores entre um e outro.

São inúmeras as possibilidades de inclusão, de desenvolvimento pessoal e de relações entre as pessoas, através do esporte de lazer, mas para isso, é preciso

proporcionar que ele seja realizado em sua amplitude: levando em consideração as subjetividades dos praticantes, seus sentidos e significados pessoais, não levando apenas em consideração o interesse pelo rendimento.

5. METODOLOGIA

5.1 Caracterização do estudo

Quanto à natureza, a pesquisa foi realizada na abordagem qualitativa, em que se tem como objeto “*o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações e da intencionalidade*” (MINAYO, 2006 p.21). Não houve, portanto, preocupação em quantificar dados, mas sim, aprofundar os relatos e descrições da realidade e dos fatos.

Essa pesquisa é também descritiva e empírica, porque as próprias falas representam as informações e condutas dos sujeitos pesquisados, que atribuem sentidos e significados ao problema. Dessa forma, procurou-se responder e descrever os questionamentos da pesquisa sobre a relação de gênero nos projetos sociais da Fundação Municipal de Esportes (FME) de Florianópolis (SC).

5.2 Campo de investigação

Para a presente pesquisa delimitou-se a análise acerca da participação dos meninos e das meninas como beneficiários e beneficiárias em projetos sociais de políticas públicas de esporte e lazer da Fundação Municipal de Esportes (FME) de Florianópolis.

Como comentado anteriormente, a FME possui quatro projetos de esporte de participação:

- **Ciclista Cidadão:** a modalidade esportiva trabalhada é o ciclismo. Atende 12 meninos, com idades entre 12 e 16 anos, matriculados na rede pública de ensino. As práticas acontecem duas vezes por semana, no período vespertino.
- **Grêmio Recreativo Samba Filhos da Lua:** as modalidades trabalhadas são o futebol e o futsal. Conta com 200 crianças e adolescentes, de 7 a 17 anos, inscritos, sendo aproximadamente 38 meninas. As turmas são homogêneas por sexo. As práticas acontecem duas vezes por semana, nos turnos matutino e vespertino (turmas masculinas), e noturno (turmas femininas).
- **Karatê Cidadania:** a modalidade esportiva trabalhada é o karatê. O projeto conta com 10 núcleos, um em cada escola municipal. Cada escola conta com um número de 40 participantes, meninos e meninas, entre 7 e 17 anos. Os núcleos têm turmas mistas. As práticas acontecem duas vezes por semana, nos turnos matutino e vespertino.

- Programa de Integração Pelo Esporte (PIPE): a modalidade esportiva trabalhada é o voleibol. Conta com a inscrição de 153 crianças e adolescentes, na faixa etária de 10 a 16 anos. Sendo 69 meninas e 84 meninos. Existem turmas femininas, masculinas e uma mista.

O primeiro órgão ligado a FME² foi o Conselho Municipal de Esportes, que integrou de 1980 a 1988, a Secretaria Municipal de Turismo, Cultura e Esporte. De 1986 a 1987 a organização pública esportiva ficou sem dirigentes, porque os convites feitos às pessoas ligadas ao esporte amador de Florianópolis não foram aceitos, devido à precária estrutura de trabalho e a falta de orçamento próprio. Então, em forma de colegiado, cinco homens se reuniram para examinar a questão, criaram a Fundação Municipal de Esportes e assumiram como superintendentes.

Em 1988 a Secretaria Municipal de Turismo, Cultura e Esporte dividiu-se em Fundação Municipal de Esportes e Fundação Franklin Cascaes (com o setor de cultura).

A Lei Complementar nº 355, de 17 de agosto de 2009, vinculou a Fundação Municipal de Esporte e a Fundação Municipal de Cultura ao Gabinete do Prefeito, transformando-as em Órgão da Administração Pública Indireta.

Até a data de acesso ao *site* o quadro de recursos humanos da Fundação era composto por oito membros, todos do sexo masculino.

5.2.1 Contextualizando o projeto

Como a maior parte da pesquisa se realizou no Programa de Integração pelo Esporte – PIPE - faz-se necessária a sua contextualização.

Este programa surgiu como um projeto de ação social destinado a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social em Florianópolis (SC), com o intuito de promover a inclusão social. As atividades oferecidas pelo programa são a aprendizagem do voleibol e cursos de informática, administração e conhecimentos gerais³. O projeto é iniciativa de uma empresa privada (Nexxera – empresa provedora de soluções de tecnologia da informação) com parceria da Fundação Municipal de Esportes (FME) e de outra empresa privada (Cimed Genéricos - que conta com uma equipe da elite do voleibol masculino nacional).

² Ver <http://www.pmf.sc.gov.br/portal/esportes> acessado em 19 de agosto de 2010.

³ Ver <http://www.nexxera.com.br/imprensa.php?idnew=37> acessado em 24 de setembro de 2010.

5.3 Sujeitos da Amostra

Esta pesquisa compreendeu entrevistas com quatro professores e/ou coordenadores das práticas esportivas dos quatro projetos sociais que integram o quadro da FME. Também foram feitas entrevistas com dois alunos e duas alunas do Programa de Integração Pelo Esporte – PIPE, e dez observações de práticas esportivas em três turmas matutinas: três observações em turma masculina, três observações em turma feminina, quatro observações em turma mista.

Portanto, foram sujeitos de pesquisa:

- 4 Professores e/ou coordenadores - um de cada projeto da FME, que aceitaram participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE I). Quanto a formação desses professores e/ou coordenadores e tempo de trabalho nos projetos temos:

- estudante de pedagogia que atua no projeto há 3 anos;
- provisionado em Educação Física que atua como coordenador do projeto há 7 anos;
- professor de Educação Física que atua no projeto há 1 ano e meio;
- professor de Educação Física que atua como coordenador do projeto há 3 anos (sendo que a prática da modalidade começou a ser oferecida no ano de 2010).

- 4 alunos/as do PIPE - um menino (9 anos de idade e 3 meses no projeto) e uma menina (12 anos de idade e 2 meses no projeto) da turma mista, um menino (15 anos de idade e 7 meses no projeto) da turma masculina e uma menina (11 anos de idade e 1 ano e 10 meses no projeto) da turma feminina. Eles/as foram escolhidos por sorteio e também trouxeram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por um responsável (APÊNDICE II).

- 3 turmas do PIPE – uma mista (de 10 a 13 anos, com 12 alunas e 11 alunos); uma feminina (de 14 a 16 anos, 13 alunas) e uma masculina (de 14 a 16 anos, 25 alunos).

5.4 Procedimentos e Instrumentos

Para a coleta de dados foram feitas entrevistas e observações.

5.4.1 Entrevistas e Observações

As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturadas e contaram com questões fechadas e abertas. A importância da entrevista semiestruturada se dá pelo fato de que a partir de um roteiro guia podem surgir novos questionamentos durante a sua realização; e as questões abertas permitem respostas mais abrangentes.

As entrevistas foram feitas individualmente com os 4 professores e/ou coordenadores das práticas esportivas e com 4 alunos/as (2 meninos e 2 meninas) do PIPE. O registro se deu por gravação e posteriormente por transcrição.

Estas entrevistas e observações aconteceram durante o mês de outubro do ano de 2010. Os roteiros das entrevistas estão em anexo (APÊNDICE III e IV), bem como o roteiro das observações (APÊNDICE V).

Foram feitas ao total dez observações em três turmas matutinas do PIPE, onde três observações foram feitas em turma masculina, três em turma feminina e quatro em turma mista. Essas observações começaram ao mesmo tempo em que as entrevistas e foram relatadas em diário de campo.

Os relatos das observações contemplaram o que diz respeito ao trato pedagógico para com os meninos e com as meninas, o que apontou semelhanças e/ou diferenças na oportunidade de participação destes. O diário de campo se fez importante instrumento de coleta de dados e de análise, porque contém informações que vão além das falas, são percepções sobre os contatos com os participantes, com os ambientes do contexto e as próprias reflexões que puderam surgir a qualquer momento.

5.4.2 Procedimentos Éticos

Além do TCLE, foi estabelecido todo o cuidado para preservar o anonimato dos sujeitos e o sigilo das informações repassadas pelos sujeitos participantes. Para tanto, os arquivos de áudio e texto foram guardados no computador na autora da pesquisa, acessados somente pela autora e sua orientadora e quando socializados tiveram apenas a finalidade científica. Ainda, para proteção da identidade dos sujeitos foi utilizada apenas a identificação por números.

5.5 Análise

A análise dos dados ocorreu durante todo o processo de pesquisa, com reflexões sobre o apresentado nas entrevistas e nas observações em relação às bases teóricas que fundamentam esse estudo, conforme apontam Laville e Dionne (1999).

Para um maior aprofundamento das idéias essenciais, organizou-se o conteúdo das falas em unidades de análise, e/ou categorias com as quais se buscou entender os objetivos inicialmente propostos. O procedimento implicou a montagem de um quadro descritivo de cada observação, nos quais foram destacados elementos significativos considerados importantes para a análise. Após, elaborou-se um único quadro com os elementos significativos que se repetiram em todas as observações (APÊNCICE VIII). O conteúdo significativo de cada entrevista foi organizado em quadros individuais (APÊNCICES VI e VII). Os significados encontrados na análise dos dados levantados a cada instrumento, observações e entrevistas eram constantemente revisados, na perspectiva de atrelar de forma significativa os enunciados dos sujeitos (falas e expressões) e o quadro teórico significativo para essas unidades, como orienta Minayo (2006).

A análise dos dados se configurou no capítulo que será apresentado a seguir: Esporte e gênero: entre a política da “igualdade” e as contradições da inclusão.

6. ESPORTE E GÊNERO: ENTRE A POLÍTICA DA “IGUALDADE” E AS CONTRADIÇÕES DA INCLUSÃO

Durante a análise dos dados ficou explícita, tanto no discurso dos/as meninos/as e professores quanto nas observações das aulas, uma grande quantidade de paradoxos: igualdade/diferença, inclusão/exclusão, separação por sexo/convívio, entre outros. Para poder melhor discorrer sobre esses paradoxos, optou-se por dividir o capítulo em subtítulos.

Num primeiro momento, apresenta-se toda a descrição do campo de pesquisa, com os conteúdos das entrevistas e das observações. A partir daí, no segundo tópico, começa o diálogo da autora com a literatura, em relação ao que foi percebido na descrição do campo.

6.1 Descrevendo o campo

Através das entrevistas, ficou evidente que o discurso proferido pelos professores e coordenadores quando se fala em projeto social de esporte é a inclusão. É incluir, integrar a criança e o jovem tidos como “em situação de vulnerabilidade” na sociedade; é tirar crianças da rua e ocupar seu tempo livre; é trabalhar conceitos que as afastem de violência, drogas, marginalidade.

O Professor 3 falou que no seu projeto *“uma das coisas que a gente faz é bater um papo em relação a drogas, marginalidade, aqui se trabalha muito com disciplina”*. Para o Professor 4, esse aspecto também é um dos objetivos do seu projeto *“A gente tem palestras [...] que falam a respeito das drogas e da sexualidade”*.

Na fala do Professor 1, o objetivo do projeto que representa é *“integração social”* e complementa que *“apenas o esporte não vai fazer ninguém se inserir no contexto social”*, ao indicar que a coordenação do projeto está tentando buscar outros elementos que contribuam para isso. Para o Professor 2, se objetiva *“tirar as crianças da rua, [...] direcionando as crianças para outras coisas, que não a violência”*.

No projeto observado, no turno matutino, havia uma turma mista, uma feminina e uma masculina. Às crianças e às/aos adolescentes entrevistadas/os foi solicitada a opinião sobre o “fazer aulas mistas e separadas por sexo”.

Para a aluna da turma mista, fazer aula em turma heterogênea quanto ao sexo *“é legal, porque aí a gente convive junto”*. Ao ser questionada sobre o porquê, a partir dos 14 anos, nesse projeto, alunos e alunas formavam turmas homogêneas quanto ao sexo, ela respondeu não saber o motivo. O aluno desta mesma turma relatou que *“eu não acho difícil (conviver com as meninas), porque eu já aprendi [...]. Acho que não precisava separar.”*

Porém, durante as observações, percebeu-se que não há exatamente um convívio entre meninos e meninas. Em aula, eles não interagiam com elas, e vice-versa. A formação de grupos espontâneos, durante uma atividade ou uma pausa, era homogênea. Meninas tentavam realizar todos os exercícios juntas e quando havia pausa para tomar água, todas sentavam juntas, à beira da quadra, formando um grande grupo. Já os meninos, perambulavam sozinhos pela quadra ou formavam grupinhos homogêneos. Quando acontecia mistura, era em atividade, e com mediação do professor.

Na fala do aluno e da aluna das turmas homogêneas houve concordância de que é melhor fazer aulas separadas por sexo, por um lado, *“porque as meninas são meio fraquinhas e os meninos fortes, daí é melhor fazer separado”*, conforme a aluna; por outro, porque *“pros homens o treino é mais puxado”*, como disse aluno. Esse mesmo aluno, ao ser questionado sobre a participação feminina, se apropria do discurso do adulto: *“[...] ele (professor) falou que, no ataque, as meninas, elas demoram mais pra pegar a diferença [...]”*. Já a aluna, ao ser questionada sobre o porquê dessa diferença, respondeu *“não sei”*.

Ao serem questionados sobre uma possível diferença na participação dos meninos e das meninas, todos os professores entrevistados concordaram que há diferença em trabalhar com meninos e meninas, e o Professor 3 se contradiz ao dizer que: *“Pra mim não é menina nem menino, é atleta. [...] Menino dá corretivo forte na frente de todo mundo, menina a gente chama num canto e conversa. [...] Mulher é diferente”*.

Professor 1: *“Os meninos são mais espontâneos. [...]. As meninas têm um pouco mais de dificuldade e um pouco mais de inibição”*.

Professor 4: *“Talvez por ter um pouco mais de constrangimento [...] elas ficam mais intimidadas, e acham que ‘ah, não, isso aí é coisa só pra menino, só pra homem. [...] parece que elas têm algum bloqueio, alguma limitação maior”*.

Essa questão que os professores apontaram como inibição e limitação foi observada em uma aula da turma feminina, em que num jogo de voleibol, uma aluna que estava na rede enquanto sua equipe estava de posse da bola olhou para o time adversário e disse: *“Ah, eu não sei levantar! Alguém erra pra eu sair daqui?”*. Dessa forma, com o erro da equipe adversária, aconteceria o rodízio de sua equipe e ela deixaria a posição que lhe causava desconforto.

De um modo geral, percebeu-se que as meninas, tanto da turma mista (10 a 13 anos) quanto da turma feminina (14 a 16 anos), realmente faziam aulas mais inibidas. Realizavam exercícios, jogos, pausas, tudo silenciosamente; não se movimentavam muito. O professor teve que pedir algumas vezes para que, mais rapidamente, buscassem as bolas que saíam de jogo e se reposicionassem para dar continuidade aos exercícios. Também

pediu para que realmente corressem na hora do aquecimento. As meninas não demonstraram motivação nem autonomia.

Já os meninos, demonstraram uma participação mais agitada em relação à participação das meninas. Na turma mista (10 a 13 anos), eram mais dispersos e também demoravam a se reorganizar. Conversavam alto e em colunas ficavam chutando e batendo um no outro. O professor chamou atenção em todas as aulas, pedindo ajuda a eles e ameaçando a ficarem sem aula. Em relação à autonomia, conseguiam realizar as atividades propostas com mais facilidade que as meninas da mesma turma.

Com os meninos da turma masculina (14 a 16 anos) o atendimento a solicitação do professor era imediata, se mostraram focados e concentrados, conseguiam perceber seus erros e corrigi-los. Nessa turma percebeu-se também maior solidariedade entre os alunos. Se algo não tivesse sido entendido, os próprios colegas ajudavam a explicar; se os movimentos dos colegas não fossem tão efetivos, os próprios colegas davam dicas de como melhorar; havia o cumprimento (tapinha na mão) entre o aluno que saía e o que entrava em quadra. Quando um colega errava algo que julgavam que ele não erraria, falavam sorrindo: “*Que é isso, cara!*”. Quando o colega fazia pontos, elogiavam: “*É isso aí! Muito bem!*”. Apenas quando estavam em jogo livre reclamavam um pouco do erro do colega.

Os meninos se demonstraram mais agitados e indisciplinados quando mais novos e, quando mais velhos, essas características não se mantiveram, o que deu lugar a uma melhor relação entre eles, de solidariedade e incentivo. Quanto à autonomia dos meninos, pode-se perceber que da turma mista (os/as mais novos/as) para a separada por sexo (os/as de mais idade), houve uma evolução no aprendizado, o que era trabalhado na turma masculina estava além do que era trabalhado na mista. Já as meninas, em todas as idades se demonstraram silenciosas e sem motivação; de uma turma para outra não houve evolução alguma, nem no relacionamento entre elas, nem no quesito aprendizagem do vôlei (os conteúdos trabalhados com ambas as turmas eram os mesmos).

Ao ser perguntado sobre a importância que o projeto tinha para ele, o aluno da turma mista respondeu que era “*ocupar o tempo para não ficar em casa fazendo nada*”.

A aluna da turma feminina respondeu que era bom estar ali “*porque tem muitas pessoas fazendo (aula)*”. Porém, em três aulas assistidas, observou-se que, de uma turma de treze alunas, no dia primeiro dia havia sete; no segundo dia não houve aula, porque não havia nenhuma aluna no ginásio e no terceiro dia estavam duas – a aluna que deu a entrevista e mais uma colega.

Para a aluna da turma mista, o projeto tem importância “*porque eu tô aprendendo a jogar né, e se eu quiser seguir carreira...*”. Corroborando com falas já explicitadas - como:

tratar alunos/as como atletas; uso do termo “treino puxado” ao invés de aula ou prática - aqui apareceu uma idéia que também foi apresentada por dois professores/coordenadores como objetivo dos projetos: a de buscar futuros atletas.

Professor 3: *“Tem um objetivo que é social, o outro é angariar talentos”.*

Professor 4: *“Tentar revelar algum possível atleta.”*

Voltando a questão da visão dos professores sobre a diferença em trabalhar com meninos e meninas, apenas um demonstrou uma visão diferenciada, demonstrando sua preferência em trabalhar com as meninas:

Professor 2: *“As meninas permanecem mais. São mais prestativas que os meninos, tem mais iniciativa, porque não sabem e querem aprender. Os meninos pensam que já sabem tudo [...] e não sabem. Elas querem aprender, é melhor para trabalhar”.* Nesse projeto, inicialmente, não havia turma feminina (nem mista), mas devido à solicitação das meninas, montou-se uma turma feminina.

Um último tópico que foi abordado nas entrevistas com os professores está relacionado à participação feminina nas práticas corporais de um modo geral. Apenas um professor acredita que a maioria das mulheres ainda não são adeptas das práticas corporais:

Professor 3: *“São poucas as que estão praticando alguma atividade física. [...] mulher hoje trabalha, tem funções de casa, é muito mais complicado”.*

Os outros professores entrevistados concordaram que a participação da mulher está em equilíbrio com a dos homens, o número de mulheres nas práticas esportivas vem aumentando e seu desempenho consegue ser equiparado ao desempenho dos melhores atletas do sexo masculino. Novamente, o esporte tomado como referência é o de rendimento.

Professor 1: *“Falando em esporte têm muito esse equilíbrio assim de homens e mulheres. Hoje a gente vê mulheres batendo recordes impressionantes e absurdos, mas o feminino no Brasil ainda tem muita dificuldade. [...] Na dança também, hoje tem equilíbrio em relação a meninos e meninas”.*

Professor 2: *“Hoje, na prática de esporte as mulheres tomaram conta, tanto na crônica quanto na prática. Hoje, na TV, 99% é mulher que apresenta esporte. Dentro da prática hoje tem igualdade. A mulher tem mais iniciativa que o homem, mesmo não tendo muita oportunidade, em todos os esportes, é só abrir as portas. Só existe diferença pra alguns machistas”.*

Professor 4: *“Elas são muitas no Brasil, últimas Olimpíadas batemos recordes de participação e conquistas. Fora do esporte de rendimento as mulheres são bem participativas, principalmente no que diz respeito ao culto ao corpo [...] estética”.*

Foram aqui apresentadas as falas e os comportamentos tidos como mais relevantes para o desenrolar da pesquisa. Parte-se agora para o diálogo entre a autora e a literatura, conforme o que foi nesse tópico explicitado.

6.2 Analisando o campo

A análise do campo deu a perceber alguns paradoxos relacionados à inclusão e ao gênero, destacando-se três, que constituíram as principais unidades significativas apresentadas nos próximos tópicos e que se configuram como denominado: discurso da inclusão e prática da exclusão; a efetiva separação e a possibilidade de convívio; discurso da igualdade e a suposta fragilidade feminina.

6.2.1 Discurso da inclusão e prática da exclusão

As falas dos professores e coordenadores nos levam a refletir sobre os objetivos dos projetos sociais de esporte e lazer. Parece que a promoção desses passa a ser utilizada sob a condição de redentora social e se perde o sentido inicial de se assegurar um direito social. Não deixam de surgir discursos para defender a ocupação do tempo livre como solução para evitar os problemas sociais diante do contexto da desigualdade social (MASCARENHAS apud CORREIA, 2008).

Percebe-se, então, que no discurso, o esporte é usado como uma ferramenta para atrair crianças e adolescentes para uma educação pautada em valores que possam manter a ordem moral da sociedade, como disciplina e afastamento das situações de risco. Apesar da visão dos professores, Pinto (apud NORONHA, 2009, p.105), diz que “a conquista da cidadania pelo esporte e lazer [...] requer ações que busquem a reversão de esquemas assistencialistas e utilitaristas de exclusão e de tutela”.

Segundo a Fundação Municipal de Esportes, esses projetos trabalham o esporte-participação, que já foi conceituado anteriormente como aquele que tem fortes relações com o lazer e tem como propósitos descontração, diversão, desenvolvimento social e as relações entre as pessoas da comunidade (TUBINO, 1988). Porém, tanto dentro do próprio discurso dos/as entrevistados/as quanto nas observações das aulas, como descritas na descrição do campo, podemos verificar que, na prática, a forma de esporte que vem sendo trabalhado

dentro dos projetos visa o esporte-performance, que não traz elementos para que ocorra inclusão de fato e nem possibilita a vivência dos propósitos do esporte-participação.

O esporte-performance exalta o mais hábil, o mais forte, o mais veloz, aumentando a chance de frustração sentida pelos praticantes que não tem o mesmo rendimento, e que são a maioria, levando à desistência da prática da modalidade. Muitas vezes ainda, crianças e adolescentes se iludem com uma possível futura carreira profissional de sucesso dentro desse esporte, tendo como exemplos um ou outro atleta que conseguiram essa ascensão, como já apontaram Vianna e Lovisolo (2009).

Outro ponto excludente, quanto ao esporte-performance trabalhado nos projetos sociais, pode ser pensado a partir do fato de que dos quatro projetos em que se realizaram as entrevistas apenas um tinha uma turma mista. Será que separar meninos e meninas, não proporcionando o convívio em conjunto, ajuda a integrarem-se numa sociedade em que homens e mulheres vivem juntos como cidadãos?

Ao longo do trabalho discutiu-se como o homem e o estereótipo masculino ainda vêm assumindo o *status* de superioridade sobre a mulher e o estereótipo feminino. Ao se manterem os papéis sexuais dentro do âmbito esportivo e de lazer, meninos e meninas saem prejudicados/as quanto à oportunidade de ampliarem suas possibilidades de movimento, como já discutiu Saraiva (1999). Essa relação de poder do masculino sobre o feminino, gerando desigualdades, também não estaria acentuando outra forma de exclusão?

6.2.2 A efetiva separação e a possibilidade de convívio

Quando a aluna da turma feminina assume que é melhor fazer aula em separado dos meninos “*porque as meninas são meio fraquinhas e os meninos fortes*”, ela confirma o que Louzada e Devidé (2004) encontram em seu estudo acerca das representações discentes sobre a separação das turmas por sexo: meninas justificam a turma separada devido a diferenças de força, brutalidade. Quando o aluno da turma masculina fala que “*pros homens o treino é mais puxado*”, concordam com o mesmo estudo, onde os meninos justificam que as aulas deles são separadas das meninas devido à maior intensidade em que acontecem. Em estudo semelhante, Louzada, Votre e Devidé (2007), apontam que a justificativa, por parte de docentes, para a ocorrência de turmas separadas é semelhante a dos/as alunos/as.

Ao serem questionadas sobre o porquê de diferenças entre o desempenho e o comportamento das meninas e dos meninos, crianças entrevistadas responderam “não sei”, então, parece que meninos e meninas se apropriam das “regras” do mundo em que estão vivendo: se as turmas são separadas por sexo ou mistas, são válidas por si sós. Não houve

incentivo a se questionarem o porquê de estarem vivendo separados, ou o que fundamenta a idéia de que são diferentes e precisam de trato diferente.

Através dos discursos, tanto dos professores quanto do aluno e da aluna das turmas homogêneas ao sexo, entende-se que a separação ocorre devido às características biológicas distintas de cada sexo, que acabam sendo pensadas como determinantes pelo desempenho inferior das meninas. Entendo que, se a prática não é uma sessão de treinamento esportivo, não se poderia pautar a separação dos sexos, nas aulas, sobre as bases biológicas, como diferenças de habilidade motora ou força entre alunos e alunas, como aponta Saraiva (1999).

Ao assumir que os meninos se apresentaram mais ativos, explorando mais o espaço e com desempenho superior em relação às meninas, percebemos claramente a construção dos gêneros e como ela interfere na aprendizagem das práticas esportivas.

Os meninos, por meio do esporte, ocupam espaços mais amplos que as meninas, o que está vinculado a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa. Esportes trabalhados no sentido competitivo, agressivo, violento, são considerados como a melhor iniciação à virilidade, pois os meninos são incitados a demonstrar publicamente seu desprezo pela dor, seu domínio corporal, sua força e vontade de ganhar e a imagem desse esporte continua afastando as meninas de sua prática, como já apresentaram Altmann e Souza (1999). Foi visível, então, através das observações, a atribuição de poder do homem sobre o espaço esportivizado.

Em relação à maior dificuldade das meninas na realização dos exercícios, pode-se supor o fato de elas terem, ao longo de sua cultura de movimentos, enquanto mulheres que sofrem os estereótipos de gênero, menores oportunidades de se exercitarem, como já apontou Saraiva (1999), refletindo que as vivências motoras que têm sido oferecidas às meninas são diversificadas das oferecidas aos meninos. A eles são facilitados conteúdos como lançamentos, saltos e corridas. Saraiva aponta, ainda, que em termos de forma, tamanho, postura e movimento se padroniza o corpo feminino e essa forma feminina de estar no espaço é de limitação em vez de expansão. Estas idéias nos ajudam a entender o porquê as meninas apresentaram mais dificuldades e menos motivação que os meninos em realizar as atividades propostas, todavia, não dão conta de explicar a participação voluntária de meninas nos projetos esportivos.

Também se verificou que o número de crianças e adolescentes inscritos/as nas turmas era muito superior ao número dos/as que freqüentavam as aulas. Quanto ao baixo número de permanência de alunos/as nos projetos sociais de esporte, pode-se apontar para a possibilidade de desistência a partir da experiência pessoal desses/as alunos/as em

práticas esportivas e de suas autoavaliações. Concordando com Vianna e Lovisolo (2009), o fato de não obterem seu desempenho esperado poderia levar ao abandono da prática. Outra hipótese para explicar a desistência, pode ser a possibilidade das aulas não atenderem às expectativas de crianças e adolescentes, por não serem, talvez, ministradas de forma interessante a elas/eles.

Uma possibilidade de trabalho que poderia tornar a prática esportiva mais interessante e poderia evitar a frustração e a desistência seria dando, realmente, o enfoque ao esporte-participação, e esse, de forma co-educativa, onde poderia se problematizar as relações estabelecidas entre homens e mulheres, buscando entender diferenças e igualdade entre os mesmos. Dessa forma, sob princípios que retiram do esporte o sentido de “rendimento” e fazem as mesmas exigências para ambos os sexos, sem desprezar as diferenças individuais dentro dos dois, meninos e meninas poderiam experimentar as formas de comportamento do outro sexo de forma positiva, sem ter sua identidade abalada (SARAIVA, 1999).

Tanto para o aluno quanto para a aluna da turma mista, como foi relatado na descrição do campo, fazer aulas com ambos os sexos em conjunto é interessante e apontam como sendo positiva a possibilidade de convívio. Porém, com relação ao convívio entre meninas e meninos na turma mista, percebeu-se que os únicos momentos em que ele acontece de fato são quando, por mediação do professor, formam-se grupos mistos para a realização de algum exercício. Então, percebendo o interesse das crianças em realizar práticas em conjunto e concordando com Auad (2003), a turma mista é meio e pressuposto para haver co-educação, porém, na falta de objetivos definidos e reflexão pedagógica, não é suficiente.

6.2.3 Discurso da igualdade e a suposta fragilidade feminina

Ao descrever que o Professor 2 preferia trabalhar com as meninas faltou, para a análise, uma conversa mais aprofundada entre pesquisadora e entrevistado e, também, faltaram, por questões de tempo, observações de aulas nessa turma feminina e nas masculinas. São inúmeras as possibilidades de atribuição de fatos para a ocorrência desta preferência, por exemplo, o professor pode ter uma proposta voltada à equidade de gênero, ou, o trabalho com o esporte-participação; questões que, devido à história de construção dos gêneros, os meninos têm maior resistência em desconstruir.

Essa resistência dos meninos no que se refere ao trabalho para a equidade de gênero pode ser entendida através da idéia de que o esporte masculino (de rendimento e

espetáculo) é mais valorizado em nossa sociedade. Com a necessidade de mudança de papéis, os meninos podem acabar vivenciando o desprestígio de “descer” de uma posição supervalorizada, enquanto que para as meninas, poderia acontecer o inverso, “subir” a uma posição supervalorizada, por ultrapassarem os limites dos seus papéis sociais (SARAIVA, 1999).

Como já discursado nos tópicos anteriores, professores sentem diferença no trabalho com meninos e meninas e essas diferenças acabam revelando desigualdades, tanto no trato pedagógico quanto no desenvolvimento das/os alunas/os. Para três, dos quatro professores, as meninas tem maior dificuldade e menor desempenho que os meninos. Porém, ao serem questionados sobre a participação das mulheres em práticas corporais no geral, três professores apontam que existe igualdade e equilíbrio de número de praticantes e desempenho entre homens e mulheres, ilustrando essa afirmação com o esporte-performance. Então, se afirmam que mulheres atletas batem recordes absurdos até mesmo para os homens, como podem sustentar o discurso da limitação e da “fragilidade feminina”?

Ainda que sua presença se apresente de forma crescente, a participação da mulher no esporte é apontada por estudos como sendo menor que a participação dos homens, por isso, entendo como Goellner (2004), que a situação atual das mulheres em práticas corporais deve ser tomada com cuidado. O discurso dos professores afirmou que nessa participação há equilíbrio e igualdade, porém, nos seus próprios projetos, apresentaram-se disparidades reafirmando representações de gênero que geram desigualdades.

Além do esporte-performance foi apontada, pelo Professor 1, a dança como outra prática corporal onde pode se encontrar um grande, e equilibrado, número de mulheres e homens. As manifestações rítmicas e expressivas estiveram (e ainda estão) muito ligadas à feminilidade, onde os homens que se aventuram a praticar, assim como as mulheres no esporte, também estão sujeitos ao olhar com estranhamento e carregado de preconceito. Para Saraiva (1999), vivências motoras como as oferecidas em ginástica e dança são sonegadas aos meninos, por serem atribuídas como formas de movimentação mais feminina.

O Professor 4 também apontou que as mulheres participam de atividades com o objetivo estético de culto ao corpo. As atividades que aparecem com mais frequência sob esse objetivo são as caminhadas, as ginásticas e, novamente, a dança. Concordando com Mourão e Vasconcelos (2008), entendo que a busca obsessiva das mulheres pelo ideal estético, achando que nunca são bonitas o suficiente, e o desejo de se sentirem desejáveis, trata-se de um sofrimento que impede tentativas de substituir ou transformar as relações de poder.

Apenas um professor acredita que ainda são poucas as mulheres que praticam alguma atividade, seja pelo discurso da saúde, da estética ou do lazer. Ele atribui esse fato à dupla jornada de trabalho, que faz com que não sobre tempo à mulher. Ao se incorporar no mercado de trabalho remunerado, a mulher se sobrecarregou com jornadas intensas entre trabalho remunerado, organização do lar, criação dos filhos e cuidados com o marido, o que acarretou profunda mudança nas relações familiares (TRINDADE, 2008). Entendo que uma melhor distribuição de tarefas dentro do ambiente doméstico e a superação do conceito de que os cuidados com a casa e a família são exclusividades da mulher, proporcionaria disponibilidade para que as mulheres pudessem assumir outras atividades que lhes proporcionassem o cuidado de si e suas vivências corporais.

Além da prática corporal, surgiu no discurso de um professor, a ascensão da mulher em programas de esporte no meio televisivo. Uma vez que, conforme já apresentado neste trabalho, o esporte-performance, espetáculo, é um mundo masculino, quem apresentava resultados, críticas e crônicas esportivas eram os homens. Em analogia à esse fato, no que tange a ascensão da mulher na administração esportiva, em cargos de liderança e em posição de comando dentro dos clubes, no Brasil, a presença feminina atende a tendências ainda restritivas, pois, competem e participam de uma área criada e dominada pela perspectiva masculina (OLIVEIRA, 2004; MOURÃO e GOMES, 2004).

Parece que, a busca pela prática esportiva por parte da mulher, aumentando a sua visibilidade, resulta mais de um esforço individual ou de pequenos grupos (de mulheres e também de homens) do que de políticas públicas de inclusão de mulheres no âmbito esportivo e de lazer, como já apontou Goellner (2004). Isso também pode ser evidenciado numa fala do Professor 2 quando afirmou que as meninas se portam com mais iniciativa, como quando foram solicitar que houvesse uma turma para elas também (o projeto só tinha turmas masculinas), querendo aprender a modalidade.

Investigações como de Soares (apud SARAIVA, 1999), apontam a redução das diferenças entre atletas homens e mulheres, o que prova que não se pode estabelecer rigidamente limites entre diferenças de rendimento esportivo de homens e mulheres. Fica evidente que meninas e meninos têm plena capacidade de se desenvolverem dentro do esporte, anulando, no esporte livre do sentido de alta performance e rendimento, toda limitação que os professores apontam como sendo inerente a elas e a eles e que, ao decorrer do trabalho, podemos perceber que são advindas de construção social.

Também ficou claro que o esporte pode ser sim uma ferramenta para inclusão social, só que não da forma que vem sendo trabalhada nos projetos sociais, sob o modelo de rendimento. “Apesar da aparente igualdade na participação de ambos os sexos, as

diferenças no que tangem à inclusão no esporte devem ir além dos parâmetros fisiológicos” (DEVIDE, 2005, p.27). Na perspectiva de gênero, como aponta Saraiva (1999), a co-educação é um caminho que potencializa as relações humanas, em conjunto pode-se buscar a igualdade de oportunidades, desconstrução da relação de poder e quebra de preconceito entre os sexos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas esportivas nos projetos sociais da Fundação Municipal de Esportes (FME) de Florianópolis, ainda que sob a configuração inicial de esporte de participação, não demonstraram, nem no discurso nem na prática, afastamento do esporte de rendimento.

Ao entender que o objetivo dos projetos, inicialmente, é a inclusão social, percebe-se que o esporte de rendimento não pode ser a melhor ferramenta para esse fim, pois exclui o menos veloz, o menos forte, o menos hábil.

Esta configuração de esporte acaba por excluir também as meninas, pois o esporte-performance, esporte-espetáculo, conforme foi abordado neste trabalho, é um esporte masculino, carregado de estereótipos, ainda, mantenedores da relação social de poder do homem sobre a mulher.

Entendendo que os papéis sexuais refletem na percepção que cada indivíduo tem de si ao se movimentar, na perspectiva co-educativa de entender o outro e ter a possibilidade de experimentar os mesmos movimentos, pode-se transformar a conduta designada para cada sexo, construída socialmente. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de vivências das práticas esportivas e aí, através delas, pode-se proporcionar o desenvolvimento pessoal e das relações entre as pessoas.

Em relação a este trabalho, sentiu-se a necessidade, de se ter mais tempo para a investigação; com maior número de pessoas; com pilotos sobre os instrumentos, especialmente entrevistas (nas quais, em alguns momentos, se deixou de, com novas perguntas, aprofundar nas respostas dos/as entrevistados/as, ficando algumas questões sem possibilidade de análise).

Sente-se a necessidade, também, de muitas outras pesquisas de campo que continuem explorando, em vivências efetivas, o envolvimento de meninas e meninos no esporte e nas demais práticas corporais.

REFERÊNCIAS

- ADELMAN, Miriam. Mulheres atletas: re-significações da corporalidade feminina. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 445-465, dez.2003.
- ALTMANN, Helena; SOUZA, Eustáquia Salvadora de. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 48, agos. 1999.
- ANDRADE DE MELO, Victor. *Projetos sociais de esporte e lazer: reflexões, inquietações e sugestões*. En <http://quadernsanimacio.net>, n. 7, jan. 2008.
- ANDRADE DE MELO, Victor e ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drumond. *Introdução ao Lazer*. Barueri. Manole, 2003.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. Diferença e Igualdade nas Relações de Gênero: Revisitando o Debate. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 41-52, 2005.
- AUAD, Daniela . *Relações de Gênero nas Práticas Escolares e a Construção de um Projeto de Co-Educação*. In: Reunião Anual da ANPEd, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2004, Caxambu. Anais da 27ª da Reunião Anual da ANPEd., 2003.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 48, ago. 1999.
- BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- BRASIL. Constituições: *República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRSÍLIA. Módulo 4: Inclusão Social, Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. In: *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade/coordenadora-geral: Lucia Helena Lodi – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, v. 6, 2003.*
- CORREIA, Marcos Miranda. Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões e considerações para uma gestão socialmente comprometida. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan./jun.2008.
- DEVIDE, Fabiano Pires. A natação como elemento da cultura física feminina no início do século XX: construindo corpos saudáveis, belos e graciosos. *Movimento*, Porto Alegre, v.10, n.2, maio/agos. 2004.
- DEVIDE, Fabiano Pires. *Gênero e Mulheres no Esporte: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- FLORIANÓPOLIS. Lei complementar Nº 355, de 17 de agosto de 2009.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: uma história generificada. In: *O Mundo Psicossocial da Mulher no Esporte: comportamento, gênero, desempenho*. SIMÕES, A. C., KNIJNIK, J.D. (org.). São Paulo: Aldeph, 2004.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. *Pensar a Prática*, Goiânia, v.8, n.1, p.85-100, jan./jun. 2005.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOUZADA, Mauro; DEVIDE, Fabiano. Representações sociais de discentes sobre as aulas de educação física escolar mistas e separadas por sexo. In: *Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2004*. Niterói. Anais. Niterói: UFF, v.1, p. 322-327, 2004.

LOUZADA, Mauro; VOTRE, Sebastião; DEVIDE, Fabiano. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 55-68, jan. 2007.

MENICUCCI, Telma. Políticas Públicas de Lazer: questões analíticas e desafios políticos. In: ISAYAMA, Helder e LINHALES, Meily (org). *Sobre Lazer e Política: maneiras de ver, maneiras de fazer*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2006.

MENICUCCI, Telma. Políticas de Esporte e Lazer: o estado da arte e um objeto em construção. In: ISAYAMA, Hélder e LINHALES, Meily (org). *Avaliação de políticas e políticas de avaliação: questões para o esporte e o lazer*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9 ed. São Paulo; São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2006.

MOURÃO, Ludmila; GOMES, Euza Maria de Paiva. Mulheres na administração esportiva brasileira: uma trajetória em curso. In: *O Mundo Psicossocial da Mulher no Esporte: comportamento, gênero, desempenho*. SIMÕES, A. C., KNIJNIK, J.D. (org.). São Paulo: Aldeph, 2004.

MOURÃO, Ludmila; VASCONCELOS, Renata Veloso. Corpo e estética de mulheres no fitness. In: *O Universo do Corpo: masculinidades e feminilidades*. ROMERO, Elaine; PEREIRA, Erik Giuseppe B. (org.). Rio de Janeiro: Shape, 2008.

NORONHA, Vânia. Pensando sobre políticas públicas de lazer para juventudes em contexto de vulnerabilidade social: contribuições a partir de pesquisa em Ribeirão das Neves – Minas Gerais. NORONHA, Vânia (org.). Belo Horizonte: Editora, 2009.

OLIVEIRA, Gabriela Aragão Souza de. Mulheres enfrentando o desafio da inserção, ascensão e permanência no comando de equipes esportivas de alto nível. In: *O Mundo Psicossocial da Mulher no Esporte: comportamento, gênero, desempenho*. SIMÕES, A. C., KNIJNIK, J.D. (org.). São Paulo: Aldeph, 2004.

PADILHA, Valquíria. O Lazer Contemporâneo – Ensaio de Filosofia Social. *Movimento*, Porto Alegre, v.10, n.2, maio/agos. 2004.

PIRES, Giovani De Lorenzi; SILVEIRA, Juliano. Esporte educacional ... existe? Tarefa e compromisso da educação física com o esporte. In: SILVA, Mauricio Roberto (org.). *Esporte, educação, estado e sociedade*. Chapecó: Argos, 2007.

SARAIVA, Maria do Carmo, *Co-educação física e esportes*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

SARAIVA, Maria do Carmo. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da educação física, esporte e lazer? *Motrivivência*, Florianópolis, Ano XIII, n. 19, p. 79-85, dez. 2002.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione, Meninas e meninos apresentam desempenho motor distinto? Por quê?, www.efdeportes.com *Revista digital*, Buenos Aires, Ano 14, n.131, abr. 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 16, n. 2, p. 5-22, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SCOTT, Joan. Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. In: *Debates Feministas: cidadania e feminismo*. México: Metis Productos Culturales SA, 1999.

SCOTT, Joan. O Enigma da Igualdade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005.

SOUZA, Eustáquia R. de, Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar, *Cadernos Pagu*, São Paulo, n. 26, p. 169-199, jun. 2006.

SUASSUNA, Dulce *et al.* O ministério do esporte e a definição de políticas para o lazer. In: SUASSUNA, Dulce e AZEVEDO, Aldo. *Política e Lazer: Interfaces e perspectivas* (org.). Brasília, Thesaurus, 2007.

TRINDADE, roberta Carolina Valle da. Atletas e mães – a dupla jornada. In: *O Universo do Corpo: masculinidades e feminilidades*. ROMERO, Elaine; PEREIRA, Erik Giuseppe B. (org.). Rio de Janeiro: Shape, 2008.

TUBINO, Manoel José Gomes. *Repensando o Esporte Brasileiro*, São Paulo: IBRASA, 1988.

TUBINO, Manoel José Gomes. *O Esporte no Brasil, do Período Colonial aos Nossos Dias*, São Paulo: IBRASA, 1996.

VIANNA, José Antonio; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Projetos de Inclusão Através do Esporte: notas sobre avaliação. *Movimento*, Porto Alegre, v.15, n.03, p. 145-162, jul./set. 2009.

APÊNCICES

APÊNDICE I – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE DESPORTOS

Coordenadoria do Curso de Educação Física

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900

Fone (048) 3721 9367 - E-MAIL elio@cds.ufsc.br



GRADUAÇÃO

Florianópolis, ____ de ____ de 2010.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você esta sendo convidado(a) a participar de um estudo intitulado “Relações de gênero nos projetos sociais da Fundação Municipal de Esportes de Florianópolis”, desenvolvida pela graduanda Julia Mara Pegoraro Silvestrin e orientada pela Professora Doutora Maria do Carmo Saraiva no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, a sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar. Esta pesquisa pretende investigar e compreender como se dá a participação e de meninos e de meninas como beneficiários e beneficiárias nos projetos sociais de esporte e lazer da Fundação Municipal de Esportes. As políticas públicas são fundamentais para a garantia e o acesso aos direitos sociais, entre eles o esporte e o lazer. Por política pública entende-se o conjunto de estratégias e intervenções do Estado com e para a população a fim de alcançar a afirmação da cidadania de todos e todas. Dentro das políticas públicas, procuro investigar os projetos sociais, que têm se configurado como uma ação urgente com o objetivo de transformação social. Considera-se importante este estudo como uma forma de esclarecimento dos professores e profissionais da área e para a elaboração de alternativas que possibilitem a equidade entre os gêneros. Para coletar as informações necessárias ao estudo será entrevista semi-estruturada que após gravada e digitada retornará à você para validar as informações anotações em diário de campo e também serão feitas observações de aulas. A participação no presente estudo não implica em qualquer forma de risco que possa prejudicar os participantes, o nome e demais dados pessoais ficarão em sigilo. Os resultados serão publicados e também apresentados aos interessados que participarem da pesquisa. Diante de qualquer dúvida sobre a pesquisa, antes e durante sua realização, podes solicitar esclarecimentos às pesquisadoras, bem como retirar seu consentimento, sem penalização alguma e sem prejuízo pelo telefone (48) 96023543 e (48) 99116108. Os dados obtidos serão mantidos em absoluto sigilo e utilizados somente para fins de pesquisa.

Nome e assinaturas:

Pesquisadora principal: _____

Pesquisadora responsável: _____

Participante da pesquisa: _____

APÊNDICE II – TCLE alunos/as



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
Coordenadoria do Curso de Educação Física
Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900
Fone (048) 3721 9367 - E-MAIL elio@cds.ufsc.br



GRADUAÇÃO

Florianópolis, ____ de ____ de 2010.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu me chamo Julia Mara Pegoraro Silvestrin e estou realizando meu trabalho de conclusão do curso de Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina. O trabalho é orientado pela Professora Doutora Maria do Carmo Saraiva e tem o seguinte título “Relações de gênero nos projetos sociais da Fundação Municipal de Esportes de Florianópolis”, será realizado em uma turma do PIPE – Programa de Inclusão Pelo Esporte, que funciona numa parceria entre Prefeitura Municipal Florianópolis (Fundação Municipal de Esportes) e o Instituto Nexxera. Estas instituições já consentiram que o estudo se realizasse no projeto, no entanto, preciso também da sua autorização como responsável de um/uma aluno/a participante do projeto. Dessa forma, peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas.

O objetivo do trabalho é investigar e compreender como se dá a participação e de meninos e de meninas como beneficiários e beneficiárias nos projetos sociais de esporte e lazer da Fundação Municipal de Esportes.

O objetivo do trabalho é investigar e compreender como se dá a participação e de meninos e de meninas como beneficiários e beneficiárias nos projetos sociais de esporte e lazer da Fundação Municipal de Esportes.

A importância deste estudo se deve à possibilidade de contribuir para a melhoria dos projetos sociais futuros na perspectiva de igualdade de gênero.

Para responder aos objetivos irei realizar observações das aulas do PIPE e realizarei entrevista com dois alunos e duas alunas.

A participação no presente estudo não implica em qualquer forma de risco que possa prejudicar os participantes e os nomes e demais dados pessoais ficarão em sigilo. Diante de qualquer dúvida sobre a pesquisa, antes e durante sua realização, pode solicitar esclarecimento às pesquisadoras, bem como retirar seu consentimento, sem penalização alguma e sem prejuízo pelo telefone (48) 96023453 e (48) 99116108. Os dados obtidos serão mantidos em absoluto sigilo e utilizados somente para fins de pesquisa. Caso aceite este termo, estas informações ficarão com você e solicitamos que a autorização abaixo retorne ao professor do Projeto que devolverá para mim.

Julia Mara Pegoraro Silvestrin
Pesquisadora Principal

Maria do Carmo Saraiva
Pesquisadora Responsável

AUTORIZAÇÃO

Eu,
portador do RG nº, após leitura das informações sobre o trabalho
“TÍTULO”, firmo meu consentimento livre e esclarecido em concordância em permitir que o (a) aluno
(a)..... menor sob minha responsabilidade participe da pesquisa proposta.
Assinatura:.....Data:.....

APÊNDICE III – Entrevista professores/as

ROTEIRO DE ENTREVISTA (Professores)

1. Identificação:

1.1 Nome:

1.2 Trajetória profissional e formação:

1.3 Tempo de trabalho na Fundação:

1.4 Cargo/função/setor:

1.5 Nome da atividade/projeto:

2. Na sua opinião, qual é o papel da Fundação Municipal de Esportes? Quais as finalidades e objetivos das políticas desenvolvidas pela Fundação?

3. Como é o envolvimento da FME com esta atividade?

4. Como a atividade é desenvolvida em relação a local, atividades, idade, frequência dos participantes e qual o objetivo?

5. Qual é o número de participantes, de sexo feminino e masculino? E idade correspondente ao sexo?

6. Como você observa a participação das meninas no Projeto? É igual a dos meninos? Como é a entrada e permanência das meninas e dos meninos no projeto?

7. (no caso de grande diferença entre meninos e meninas) Na sua opinião, a que se deve esta diferença?

8. É preciso mudar esta situação? Por que? Em caso afirmativo, como?

9. Como você vê a participação feminina nas práticas corporais de uma maneira geral?

10. Gostaria de acrescentar algo?

APÊNDICE IV – Entrevista alunos/as

ROTEIRO DE ENTREVISTA (Alunos/as)

(questões norteadoras a serem adaptadas conforme a participação do aluno ou da aluna, se turma mista ou separada)

1. Identificação:

1.1. Idade:

1.2 Sexo:

1.3 Tempo que participa do projeto:

2. Porque participa do Voleibol? Gostaria de fazer outra modalidade, ou prática de movimento?

3. Qual a importância desse projeto para você?

4. Como é fazer as aulas de voleibol em conjunto, meninas e meninos, nesse projeto? É diferente de outras atividades, brincadeiras ou jogos de que participa?

5. Como você observa a participação das meninas (ou dos meninos) no Projeto? É igual a dos meninos?

6. (No caso de haver diferenças) a que se deve esta diferença, na sua opinião?

7. Como é a entrada e permanência das meninas e dos meninos no projeto? O que lhes atrai?

8. É preciso mudar esta situação? Por que? Em caso afirmativo, como?

9. Qual sua opinião sobre a separação de turmas, para meninos e meninas, a partir dessa idade, na modalidade? (A turma mista é só para crianças de 10 a 13).

APÊNDICE V – observações

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

1. Identificação:

1.1 Turma (mista, feminina ou masculina):

1.2 Total de alunos e alunas:

1.3 Faixa etária:

2. Como é a relação professor-aluno e ou professor-aluna;

3. Qual a interação das alunas (ou dos alunos) com a atividade;

4. Qual a interação das alunas (ou dos alunos) com o espaço;

5. Como é a relação aluno-aluno; aluna-aluna; (na turma mista) aluno-aluna (possíveis ritmos diferenciados; demonstrações de autonomia, solidariedade, agressão, etc.)

6. Há formação de grupos (mediados ou não pelo/a professor/a).

APÊNDICE VI: ENTREVISTAS

PROFESSOR 1

FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ENTENDIMENTO FME	OBJETIVO PROJETO	ALVO	PARTICIPAÇÃO MASCULINA/FEMININA	PARTICIPAÇÃO FEMININA GERAL
Educação Física. Ex-atleta. Atua como professor no projeto.	A Fundação, como órgão público teria a obrigação de manter mais projetos sociais, né. Com o fim de possibilitar quem não tem essa chance, essa oportunidade de fazer uma escolinha paga, o que é a grande maioria.	O objetivo é integração social, dentro de uma ótica de que apenas o esporte não vai fazer ninguém se inserir no contexto social, [...] estão tentando outros elementos.	Meninos e meninas de 10 a 16 anos. Tem q estar matriculado/a na rede pública de ensino.	Tem o estereótipo de que Voleibol é mais pra menina, no projeto é o contrário, tem mais meninos. De 10 a 13 anos a procura é mais equilibrada. As meninas faltam muito. A lista de chamada é grande, mas poucas freqüentam com assiduidade. Os meninos são mais espontâneos[...] As meninas elas têm um pouco mais de dificuldade e um pouco mais de inibição.	Falando em esporte têm muito esse equilíbrio assim de homens e mulheres. Hoje a gente vê mulheres batendo recordes impressionantes e absurdos, mas o feminino no Brasil ainda tem muita dificuldade. [...] Na dança também, hoje tem equilíbrio em relação a meninos e meninas.

PROFESSOR 2

FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ENTENDIMENTO FME	OBJETIVO PROJETO	ALVO	PARTICIPAÇÃO MASCULINA/FEMININA	PARTICIPAÇÃO FEMININA GERAL
Estudante de Pedagogia, atua como professor no projeto.	Apoio a projetos sociais. Incentivo ao esporte para crianças que não freqüentam escola particular.	Tirar as crianças da rua[...], desenvolver algo na comunidade direcionando as crianças para outras coisas, que não a violência.	Meninos de 7 a 17 anos. Abriu uma turma feminina, noturna, devido à procura das meninas.	As meninas permanecem mais. São mais prestativas que os meninos, tem mais iniciativa, porque não sabem e querem aprender. Os meninos pensam que já sabem tudo [...] e não sabem. Elas querem aprender, é melhor para trabalhar.	Hoje, na prática de esporte as mulheres tomaram conta, tanto na crônica quanto na prática. Hoje, na TV, 99% é mulher que apresenta esporte. Dentro da prática hoje tem igualdade. A mulher tem mais iniciativa que o homem, mesmo não tendo muita oportunidade, em todos os esportes, é só abrir as portas. Só existe diferença pra alguns machistas.

PROFESSOR 3

FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ENTENDIMENTO FME	OBJETIVO PROJETO	ALVO	PARTICIPAÇÃO MASCULINA/FEMININA	PARTICIPAÇÃO FEMININA GERAL
-----------------------	------------------	------------------	------	---------------------------------	-----------------------------

Provisionado em Educação Física. Ex-atleta. Professor e coordenador do projeto.	É apoiar o social, para colocar o esporte, o quanto mais, nas escolas, nas praças públicas e com isso desenvolver o esporte de alto rendimento.	Tem um objetivo que é social e o outro é angariar talentos. Uma das coisas que a gente faz é bater um papo em relação a drogas, marginalidade, aqui se trabalha muito com disciplina	Meninos e meninas de 7 a 17 anos. Tem que estar matriculado na rede municipal de ensino e ter boas notas.	Os meninos saem porque perdem a atração, [...] meninas [...] perdi todas, só sobrou uma, foi de 13 a 16 anos (idade em que saem do treinamento por causa de namorado). [...] Pra mim não é menina nem menino, é atleta. [...] Menino dá corretivo forte na frente de td mundo, menina a gente chama num canto e conversa. [...] Mulher é diferente.	São poucas as que estão praticando alguma atividade física. [...] mulher hoje trabalha, tem funções de casa, é muito mais complicado. (homens) tem muitos que praticam esporte [...] o objetivo dele não é a atividade física, o objetivo dele principal é a bola.
---	---	--	---	---	--

PROFESSOR 4

FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ENTENDIMENTO FME	OBJETIVO PROJETO	ALVO	PARTICIPAÇÃO MASCULINA/FEMININA	PARTICIPAÇÃO FEMININA GERAL
Educação Física. Ex-atleta. Coordenador do projeto.	Deve difundir e fomentar o esporte, [...] pra se ter uma população menos violenta.	Proporcionar uma prática orientada, dentro do convívio moral da sociedade [...]. Tentar revelar algum possível atleta [...]. Inserir criança e adolescente dentro do projeto social.	Crianças e adolescentes matriculados na rede pública de ensino. De 12 a 16 anos.	Ainda não tem meninas praticando, [...] pouca procura. [...] Acho que é próprio da cultura que temos aqui, talvez se fosse outro esporte a procura seria maior por parte das meninas. [...] Talvez por tem um pouco mais de constrangimento, elas ficam mais intimidadas, e acham que 'ah, não, isso aí é coisa só pra menino, só pra homem. [...] parece que elas têm algum bloqueio, alguma limitação maior.	Elas são muitas no Brasil, últimas Olimpíadas batemos recordes de participação e conquistas. Fora do esporte de rendimento as mulheres são bem participativas, principalmente no que diz respeito ao culto ao corpo [...] estética.

APÊNDICE VII – ENTREVISTAS ALUNOS E ALUNAS

ALUNA – TURMA FEMININA

IDADE E TEMPO DE PROJETO	POR QUE VOLEI? OUTRA MODALIDADE?	IMPORTÂNCIA DO PROJETO	AULAS MISTAS X SEPARADAS	PARTICIPAÇÃO MENINAS
11 anos de idade e 1 ano e 10 meses de projeto.	Porque eu acho o vôlei legal, não gostaria de fazer outra.	Porque tem muitas pessoas fazendo e aí é legal.	É porque as meninas são meio fraquinhas e os meninos fortes, daí é melhor fazer separado. [...] Não sei (porque se dá essa diferença entre meninos e meninas).	As meninas às vezes faltam. Tem vezes que eu tenho que voltar pra casa. [...] Acho que as meninas fazem porque o esporte é legal.

ALUNA – TURMA MISTA

IDADE E TEMPO DE PROJETO	POR QUE VOLEI? OUTRA MODALIDADE?	IMPORTÂNCIA DO PROJETO	AULAS MISTAS X SEPARADAS	PARTICIPAÇÃO MENINAS
12 anos de idade e 2 meses de projeto.	Porque eu gosto de jogar vôlei, só vôlei.	Ah, é porque eu tô aprendendo a jogar né, e se eu quiser seguir carreira...	Ah, é legal né, porque aí a gente convive junto. (É importante ser separado a partir de certa idade, como acontece no projeto?) Não sei.	É igual, meninos e meninas, e eu acho q todo mundo faz porque gosta...

ALUNO – TURMA MASCULINA

IDADE E TEMPO DE PROJETO	POR QUE VOLEI? OUTRA MODALIDADE?	IMPORTÂNCIA DO PROJETO	AULAS MISTAS X SEPARADAS	PARTICIPAÇÃO MENINAS
15 anos de idade e 7 meses de projeto.	Eu pratico voleibol porque pra mim o voleibol é mais que um esporte, eu me sinto bem quando to no voleibol. Não gostaria de fazer outra modalidade.	Pra mim é muito importante porque não ajuda só eu, ajuda várias crianças que estão nesse mesmo projeto.	Bom separar porque a partir de certa idade tem diferença [...], e aí separado já prepara mais pro futuro. Pros homens o treino é mais puxado.	Não é aquela diferença, mas a diferença sei lá por que... as meninas, eu acho, como professor já falou pra mim, ele falou que no ataque, as meninas, elas demoram um pouco pra pegar a diferença do ataque. (quanto à participação dos meninos) [...] muita gente falta. (o que os atrai)[...] questão de incentivo e exemplo, como o Bruninho da Seleção e da CIMED.

ALUNO - TURMA MISTA

IDADE E TEMPO DE PROJETO	POR QUE VOLEI? OUTRA MODALIDADE?	IMPORTÂNCIA DO PROJETO	AULAS MISTAS X SEPARADAS	PARTICIPAÇÃO MENINAS
9 anos de idade e 3 meses de projeto.	Para ocupar o tempo, não faria outra porque gosto do vôlei.	Ocupar o tempo pra não ficar em casa fazendo nada.	(Mistas) os meninos brigam entre si qndo as meninas fazem pontos, [...] se chutam e falam palavrão. Eu não acho difícil conviver com as meninas porque eu já aprendi. [...] Acho que não precisava separar. Quando eu vi a turma dos maiores eles não brigavam.	Os meninos faltam mais que as meninas. O q atrai os meninos é que é uma coisa diferente, porque na escola eles só jogam futebol. As meninas jogam bastante jogos.

APÊNDICE VIII: OBSERVAÇÕES DE AULAS

TURMA: Feminina

TOTAL: 13 alunas

FREQUENCIA: dia I: 7 alunas + 1 aluno / dia II: nenhuma aluna / dia III: 2

FAIXA ETÁRIA:

PROFESSOR-ALUNA	ALUNA-ATIVIDADE	ALUNA-ESPAÇO	ALUNA-ALUNA	FORMAÇÃO GRUPOS
Fala	Compreensão	Percepção	Ritmo	Mediação
Voz tranqüila, serena.	Demonstram ter compreendido as atividades, realizam tudo, silenciosas.	Ficam engessadas no espaço que o professor as coloca. Afetando até o desempenho da ação.	Apenas na primeira observação foi possível ver duas meninas com um ritmo mais dinâmico, essas não compareceram mais. Do contrário, não demonstram motivação, fazem tudo sem se movimentar muito.	
Respeito	Execução	Ocupação	Autonomia	Espontâneo
Não houve situação de desrespeito.	No final da aula, em um jogo, menina na rede: "Ah, eu não sei levantar! Alguém erra pra eu sair daqui?!" Percebe-se certa dificuldade na execução das tarefas. Parecem estar travadas, não se movimentam muito.	Ocupam pouco espaço, tanto na quadra (em jogo ou não) quanto nas cadeiras, ao irem tomar água.	Não demonstram autonomia. O professor tem que dizer o que precisam fazer a cada movimentam que executam. Apenas as duas meninas da primeira observação discutiram o jeito mais efetivo de realizar certo movimento.	As meninas formam um único grupo. Sentam juntas para tomar água, correm juntas.
Atendimento			Solidariedade	
As meninas atendiam as solicitações do professor, porém, o professor reclamou várias vezes de demora (para buscar uma bola que foi jogada longe; repor colunas e filas; no aquecimento).			Não há ajuda.	
			Agressão/Brincadeiras	
			Não há agressão. Houve alguns risinhos entre algumas alunas em determinados momentos: correndo em duplas; esperando na coluna.	

TURMA: Masculina

TOTAL: 25

FREQUENCIA: dia I: 12 / dia II: 8 / dia III: 9

FAIXA ETÁRIA: 14 a 16 anos

PROFESSOR-ALUNO	ALUNO-ATIVIDADE	ALUNO-ESPAÇO	ALUNO-ALUNO	FORMAÇÃO GRUPOS
Fala	Compreensão	Percepção	Ritmo	Mediação
Tranquila, voz calma, não se exaltam (professor com aluno e aluno com professor).	Demonstram compreender os exercícios propostos, e quando não entendem pedem para o professor repetir.	Demonstram percepção espacial.	Poucos alunos apresentam um ritmo diferenciado. Eles parecem estar no mesmo nível de aprendizagem.	Geralmente em exercício os grupos ou as duplas são formadas de acordo com a especificidade (de cada aluno em sua posição)
Respeito	Execução	Ocupação	Autonomia	Espontâneo
Não há situação de desrespeito.	Executam o que lhes é solicitado, sem maiores dificuldades. Quando estão jogando juntos, no mesmo time, discutem/conversam bastante sobre as jogadas e posições.	Nos momentos de pausa para água, sentam-se em cadeiras na lateral da quadra. Ocupam o espaço com formação de grande grupo.	A maioria é capaz de se posicionar da melhor forma ou de realizar o movimento como julga melhor; conseguem perceber seus erros e como superá-los. Mesmo assim, o professor reforça o que precisa ser melhorado e eles compreendem.	A formação espontânea de grupos se dá quando fazem exercícios em duplas; aquecimento em conjunto ou nas pausas para água.
Atendimento			Solidariedade	
Os alunos atendem prontamente ao professor.			Eles se ajudam. Se o colega não entendeu o que foi proposto, eles explicam novamente. Se o colega fez algo não muito efetivo, eles dão dicas. Há o cumprimento (tapinha na mão) entre o aluno que sai e o que entra em quadra, em jogo.	
			Agressão/Brincadeiras	
			Em alguns momentos, quando um colega erra algo que julgam que não deveria ter errado, eles falam rindo: "Que é isso, cara!" Quando fazem pontos, elogiam: "É isso aí!" "Muito bem!" Quando em jogo livre, reclamam mais dos erros dos colegas.	

TURMA: Mista

TOTAL: 23 (12 meninas + 11 meninos)

FREQUENCIA: dia I: 8 meninos + 5 meninas / dia II: 6 meninos + 5 meninas / dia III: 4 meninos + 1 menina/ dia IV: 2 meninos + 4 meninas

FAIXA ETÁRIA: 10 a 13 anos

PROFESSOR-ALUNO	ALUNO-ATIVIDADE	ALUNO-ESPAÇO	ALUNO-ALUNO/ALUNO-ALUNA	FORMAÇÃO GRUPOS
Fala	Compreensão	Percepção	Ritmo	Mediação
Chama a atenção o tempo todo e fala mais alto. Professor: uso apenas dos pronomes masculinos. Faz ameaças.	Professor demonstra apenas uma vez e eles já conseguem realizar.	Percepção tempo-espacial mais aguçada.	Atividade de destreza, coordenação: meninos realizam com mais facilidade. No dia IV (mais meninas), um menino fica perdido, desatento, quieto; o outro menino se solta com elas.	Exercícios em que meninas jogam contra meninos; exercícios em que o professor coloca elementos para que se misturem e quebrem a separação que ocorre espontaneamente.
Respeito	Execução	Ocupação	Autonomia	Espontâneo
	De forma mais agitada. Lançam-se ao chão. Pausa para água: pegam bolas e jogam um no outro ou na tabela de basquete. Demoram a se reorganizarem.	Ocupam mais espaços, andam/correm pela quadra (tanto em exercício quanto em pausas)	Em equipes meninos x meninas, há um momento em que param para discutir algo do jogo. Porém, não conseguem se entender e o professor tem que intervir. Um menino então sai do jogo, porque não aceita a forma como o jogo estava sendo conduzido, o professor o coloca na equipe mista. Os meninos discutem mais sobre o papel de cada um no jogo.	Meninos ficam mais sozinhos, e quando há formação, é homogênea. Meninas formam um único grupo, à beira da quadra. Quando em exercício, tentam ficar juntas. Há mistura apenas quando tem alguém a mais do outro sexo. Meninos e meninas não interagem. Exceção de um menino: que procura ficar também ao lado das meninas.
Atendimento			Solidariedade	
Demoram a atender ao professor.				
			Agressão/Brincadeiras	
			Os meninos conversam alto e brincam durante todos os exercícios. Alguns, em fila, implicam um com o outro, se chutam, se batem...	
PROFESSOR-ALUNA	ALUNA-ATIVIDADE	ALUNA-ESPAÇO	ALUNA-ALUNA/ALUNA-ALUNO	
Fala	Compreensão	Percepção	Ritmo	
Difícilmente se dirige a elas, apenas quando precisa que ocupem certo espaço ou posição. Meninas mais	Não sei se a demora na execução consiste em não compreensão, ou se compreendem o que foi proposto, mas não conseguem	Tem mais dificuldade em perceber espaços, ficam engessadas ao local que estão.	Dia IV, meninas se soltam. Mais falantes e participativas (ou será que sem os meninos elas podem ser melhor ouvidas?)	

silenciosas.	executar.		
Respeito	Execução	Ocupação	Autonomia
	Em brincadeiras como pega corrente, as meninas não correm, andam. Demoram a realizar o movimento proposto (pensam mais no movimento antes de executá-lo).	Ocupam pouco espaço.	Meninas conversam, se comunicam, para melhor desempenho da equipe em quadra.
Atendimento			Solidariedade
Rápida resposta ao professor.			
No IV dia (mais meninas): "Ah, não quero fazer assim!"; "Ah não, de novo não!".			Agressão/Brincadeiras
			Menino sai da quadra para beber água e menina diz: "tem água aqui, anta!" Menina fala: "ele não sabe fazer direito!"