



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Ulhiana Maria Arruda Medeiros

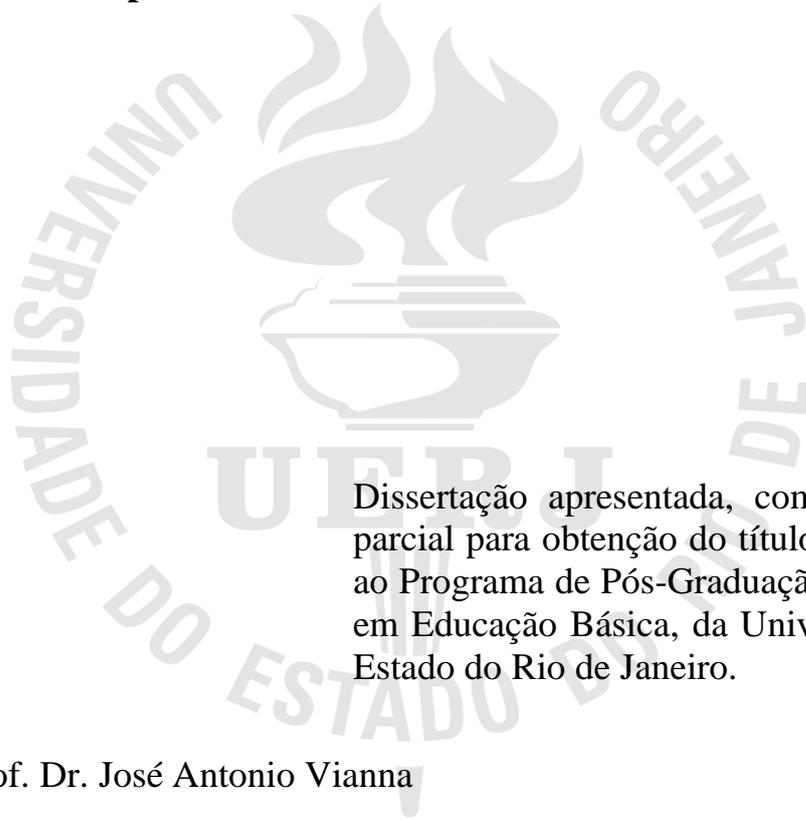
**A aderência de meninas a Projetos de Inclusão Social por meio do
esporte na cidade do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2020

Ulhiana Maria Arruda Medeiros

A aderência de meninas a Projetos de Inclusão Social por meio do esporte na cidade do Rio de Janeiro



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Vianna

Rio de Janeiro
2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

S Medeiros, Ulhiana.

A aderência de meninas a Projetos de Inclusão Social por meio do esporte na cidade do Rio de Janeiro / Ulhiana Maria arruda Medeiros. – 2020.

187 f.

Orientador: José Antonio Vianna

Dissertação (mestrado profissional) em Ensino em Educação Básica - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira / CAP UERJ

1. 2. . I. Vianna, José Antonio.
III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira / CAP UERJ. III. A aderência de meninas a Projetos de Inclusão Social por meio do esporte na cidade do Rio de Janeiro

CDU

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ulhiana Maria Arruda Medeiros

A aderência de meninas a Projetos de Inclusão Social por meio do esporte na cidade do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental

Aprovado em 26 de março de 2020

Banca examinadora:

Prof. Dr. José Antonio Vianna (Orientador)
Instituto de Educação Física e Desportos – UERJ

Prof. Dr. José Henrique dos Santos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro– UFRRJ

Prof.^a Dr. Rodolfo de Alkmin Moreira Nunes
Instituto de Educação Física e Desportos – UERJ

Rio de Janeiro
2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha amada família, pai, mãe e irmãos, que me ajudaram em todos os momentos de minha vida. A eles que sem que eu precise explicar ou pedir, sempre estendem as mãos em apoio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Universo por me proporcionar oportunidades privilegiadas na vida, que eu saiba honrar e retribuir tudo que venho recebendo, em especial para as pessoas que mais precisarem do meu apoio.

Aos meus pais Antonio Orlando de Freitas Medeiros e Olívia Maria Arruda Medeiros por nunca desistirem de mim, pelo contrário, por sempre acreditarem no meu potencial, mesmo com todas as dificuldades e inadequações do tempo de escola até os dias atuais.

À minha irmã, Isabela Arruda Medeiros, também professora de Educação Física, por sempre me apoiar nas decisões e apontar caminhos que me ajudam a seguir com mais firmeza no meu propósito e ao meu irmão, Edson Arruda Medeiros, por sua criatividade e genialidade que me inspiram a inovar e arriscar na minha carreira.

Ao meu noivo, Yuri Damião dos Santos da Silva, por dividir o peso dessa jornada, que por muitas vezes acreditou mais em mim do que eu mesma., sem ele esse sonho não seria possível.

Por fim, a todos os meus colegas de jornada, tanto no mestrado como de diferentes ciclos que entenderam minhas ausências e tornaram este período mais leve e prazeroso, apesar de toda energia demandada.

RESUMO

MEDEIROS, Ulhiana Maria Arruda. **A aderência de meninas a Projetos de Inclusão Social por meio do Esporte na cidade do Rio de Janeiro**. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

O estudo que aqui se apresenta se caracteriza como um estudo de casos múltiplos que visou analisar e comparar as percepções dos sujeitos acerca dos motivos para ingresso, permanência e evasão de pessoas do gênero feminino em dois PIS esportivos. Os sujeitos foram divididos em três grupos: G1 (alunas com 15 sujeitos), G2 (ex-alunas com 10 sujeitos) e G3 (professores e professoras com 23 sujeitos). Para tanto, foi realizada entrevista com alunas e ex-alunas dos dois PIS e os professores preencheram um questionário autoadministrado. A análise e interpretação dos dados se deu mediante categorização das respostas dos sujeitos e triangulação entre as informações coletadas em todos os grupos e a literatura que compõe a matriz teórica deste estudo. Os resultados indicam que o incentivo da família é fundamental para a adesão de meninas a PIS esportivos, sendo esta uma percepção com ocorrência nos três grupos investigados. Entre os motivos para permanência, também há convergências entre os três grupos. A interação social entre alunos e com o(a) professor(a) é o principal motivo para a permanência de meninas nas aulas de esporte/luta/dança nos PIS. Já entre os motivos para evasão não houve consenso, com as respostas entre G1, G2 e G3 sendo diferentes. Entre as alunas (G1) o principal motivo para evasão se dá devido interrupções nas aulas dos PIS, entre as ex-alunas (G2) é a necessidade de trabalhar e/ou estudar que mais as afasta das atividades dos PIS. Enquanto isso, entre os professores (G3) houve mais divergências entre os subgrupos de cada instituição. Em G3A o motivo para evasão com maior ocorrência foi a gravidez precoce e em G3B o motivo para evasão com maior ocorrência dizia respeito ao fato de as aulas não serem significativas para as alunas.

Palavras-chave: Relações de gênero. Desigualdade de oportunidades. Discentes. Docentes

ABSTRACT

MEDEIROS, Ulhiana Maria Arruda. **The adherence of girls to social inclusion projects through sports in Ro de Janeiro.** 159 f. Dissertation (Professional Master's Program in Basic Education Teaching) – Fernando Rodrigues da Silveira Institute, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The study presented here characterizes itself as a study on multiple cases that aimed to analyze and compare the perception of subjects about the reasons of ingress, permanency and evasion of females from two sport-focused SIPs. Subjects were divided into three groups: G1 (students, with 15 subjects), G2 (former students, with 10 subjects) and G3 (male and female teachers, with 23 subjects). For this, interviews we conducted with students and former students from two SIPs and a survey was made by the teachers. The analysis and interpretation of data was done through categorizing subjects' answers and triangulating with information collected among all groups and literature that composes the theoretical matrix of this study. Results indicate that family incentive is fundamental to girls' adherence to sportive SIPs, this being a perception occurring on all three investigated groups. Among the reasons for permanence, there is also a convergence among the three groups, the social interaction among students and teachers is the main reason for girls' permanence in sports/fighting/dancing classes in SIPs. Among evasion reasons, there was no consensus, the answers from groups G1, G2 and G3 were different. Among students (G1) the main reason for evasion is due to interruptions in classes in SIPs, among former students (G2) the need to work and/or study is what drives them away the most from SIP activities. Meanwhile, among teachers (G3) there was greater divergence in each institution's subgroups. In G3A the reason for evasion noticed by teachers was early pregnancy and in G3B the most occurring reason for evasion was related to classes not being meaningful for students.

Keywords: Gender relations. Opportunity inequality. Student body. Teacher body.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percepções sobre o relacionamento entre meninos e meninas (G1).....	53
Tabela 2 – O que melhorar na relação entre meninos e meninas (G1).....	58
Tabela 3 – Percepções sobre o papel do professor no relacionamento entre meninas e meninos nas aulas (G1)	60
Tabela 4 – Motivos pessoais para adesão do PIS (G1).....	63
Tabela 5 – A expectativa dos sujeitos para o ingresso no PIS (G1)	64
Tabela 6 – Realização das expectativas após entrar no PIS (G1).....	65
Tabela 7 – Motivos pessoais para permanecer no PIS (G1).....	68
Tabela 8 – Importância da escola e do PIS em melhorar a vida (G1)	71
Tabela 9 – Percepções sobre impactos do PIS na vivência escolar (G1)	73
Tabela 10 – Percepções sobre as aulas no PIS (G1).....	76
Tabela 11 – Percepções sobre as aulas na escola (G1).....	78
Tabela 12 – Percepção sobre o relacionamento entre meninos e meninas (G2)	81
Tabela 13 – O que melhorar na relação entre meninos e meninas (G2).....	85
Tabela 14 – Percepções sobre o papel do professor no relacionamento entre meninas e meninos nas aulas (G2).....	87
Tabela 15 – Motivos pessoais para adsão no PIS (G2)	90
Tabela 16 – A expectativa dos sujeitos para o ingresso no PIS (G2)	92
Tabela 17 – Realização das expectativas após entrar no PIS (G2)	94
Tabela 18 – Motivos pessoais de evasão no PIS (G2).....	95
Tabela 19 – Percepção do que contribui mais para melhorar de vida (G2)	99
Tabela 20 – Percpções sobre impactos do PIS na vivência escolar (G2)	101
Tabela 21 – Percepções sobre as aulas na escola (G2).....	102
Tabela 22 – Percepções sobre as aulas no PIS (G2).....	104
Tabela 23 – Percepções sobre o papel do PIS para os professores (G3).....	110
Tabela 24 – Percepções sobre os motivos de permanências de alunas no PIS (G3).....	113
Tabela 25 – Percepções sobre os motivos de evasão de meninas do PIS (G3).....	117
Tabela 26 – Percepções sobre o papel do professor (G3).....	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percepções dos professores e professoras sobre o relacionamento entre meninos e meninas nas aulas	107
Gráfico 2 – Percepções de professores e professoras sobre a ocorrência de casos de bullying de meninos contra meninas nas aulas.....	108
Gráfico 3 – Percepções de professores e professoras sobre ocorrência de casos de meninas que evadem das aulas devido constrangimento causado por meninos	109
Gráfico 4 – Percepções dos professores e professoras sobre o papel das aulas do PIS para crianças e adolescentes	110
Gráfico 5 – Percepções dos professores e professoras sobre os motivos para permanência de meninas nas aulas	112
Gráfico 6 –Percepções dos professores e professoras sobre os motivos para evasão de meninas das aulas.....	116
Gráfico 7 – Percepções dos professores e professoras sobre o papel do professor para inclusão de todos os alunos e não exclusão das meninas.....	119
Gráfico 8 – Estratégias utilizadas por professores e professoras para que meninos e meninas participem juntos nas aulas.....	121

SUMÁRIO

1	CIRCUNSTÂNCIAS DO ESTUDO.....	14
1.1	Problematização.....	14
1.2	Relevância do estudo	15
1.3	Objetivos.....	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	Desigualdade de oportunidades sociais e escolares.....	19
2.2	Os estudos de gênero	24
2.3	Desigualdade de gênero na escola	26
2.4	Desigualdade de gênero nos PIS e atividades extracurriculares.....	30
2.5	Esporte como ferramenta de transformação social	33
2.6	Contribuições do esporte na formação escolar e social	38
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
3.1	Tipo de estudo.....	44
3.2	Local do estudo.....	45
3.3	População e sujeitos.....	46
3.4	Técnica de coleta dos dados e instrumento.....	48
3.5	Organização, tratamento e análise dos dados	50
3.6	Ética na pesquisa.....	51
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	52
4.1	Grupo de alunas (G1).....	53
4.2	Grupo de ex-alunas (G2).....	80
4.3	Grupo de professores (G3).....	106
4.4	Comparação das informações G1/G2/G3	108
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
	REFERÊNCIAS.....	116
	APÊNDICE A – TCLE menores de idade	125
	APÊNDICE B – TCLE maiores de idade	129
	APÊNDICE C – TCLE para professores	132
	APÊNDICE D – Carta de informação à instituição	135

APÊNDICE E – Termo de Autorização Institucional	136
APÊNDICE F – Questionário (alunas e ex-alunas)	137
APÊNDICE G – Roteiro de entrevista (alunas)	141
APÊNDICE H – Roteiro de entrevista (ex-alunas)	143
APÊNDICE I – Questionário auto administrado (professores)	145
APÊNDICE J - Produto	152
ANEXO A – Aprovação no Comitê de Ética.....	157

1 CIRCUNTÂNCIAS DO ESTUDO

1.1 Problematização

A prática de atividade física regular auxilia no desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, principalmente de crianças e adolescentes, pois estão em fase de formação biopsicossocial (ZALUAR, 1994; FREIRE, 1999). Os Projetos de Inclusão Social (PIS), têm o potencial de garantir e ampliar esses benefícios advindos, por exemplo, das práticas corporais (VIANNA; LOVISOLO, 2011).

Ainda que a importância da prática de atividade física e seus benefícios sejam reconhecidos socialmente, é notável que o quantitativo de participantes em Projetos de Inclusão Social por meio do esporte, em alguns casos, não acompanha tal demanda, pelo contrário, há abandono, especialmente entre as crianças e, especificamente, entre meninas (VOTRE *et al.*, 2011; ALTMANN *et al.*, 2017).

Na escola os alunos possuem uma grade de disciplinas obrigatórias que fazem parte e preenchem grande parte do cotidiano escolar. A Educação Física é apenas uma delas. Porém é a única disciplina que perpassa obrigatoriamente pelo movimento, sendo, em muitos casos, o principal momento de prática corporal dos alunos na semana.

Assim como a escola, os PIS têm a proposta de proporcionar atividades complementares à formação cidadã de crianças e jovens, principalmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade social (VIANNA; LOVISOLO, 2011). Por essa razão, o principal público dos PIS acaba sendo composto, em sua maioria, por pessoas que moram em comunidades nas quais o acesso à educação, ao esporte e ao lazer são limitados. O direito ao esporte para cada cidadão e, especialmente para crianças e adolescentes, são garantidos por lei. Começando pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que em seu Artigo 217 ressalta ser “dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um” (BRASIL, 1988, p. 128). Há também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996), no artigo 26, parágrafo 3 a garantia da educação física na educação básica (BRASIL, 2005).

Nos PIS existe um processo diferente do que ocorre nas escolas. Os alunos frequentadores escolhem a atividade que mais os atraem e, ainda assim, existem altas taxas de

evasão, muitas delas por parte de crianças e jovens, principalmente as do gênero feminino. Estudos indicam que por questões sociais, que passam pelo preconceito, mas também, segurança e integridade, as meninas são as principais vítimas e as que mais evadem do mundo dos esportes, lutas e danças (ONU MULHERES, 2016; BRASIL, 2015).

Ainda que a prática esportiva contribua para a formação biopsicossocial dos indivíduos (ZALUAR, 1994) e, especificamente entre as meninas, possa ajudar na percepção mais rápida de situações de risco contra a integridade da mulher (MELLO *et al*, 2018), a evasão entre elas persiste maior, quando comparada aos pares masculinos. A consequente evasão possui impactos importantes, principalmente ao que tange às escolhas de vida de crianças e adolescentes que vivem em favelas e comunidades populares, como a associação ao tráfico de drogas e a evasão escolar (ZALUAR, 1994; VIANNA; LOVISOLO, 2011).

O estudo que aqui se apresenta investiga essa questão e busca responder o seguinte problema: Quais os motivos que levam meninas a permanecerem ou evadirem de projetos de inclusão social por meio da prática esportiva e corporal?

1.2 Relevância do estudo

1.2.1 Relevância social

A relevância social de uma pesquisa revela a importância do problema para a sociedade e os impactos de ordem prática que a mesma pode influenciar no campo (MINAYO, 2009). Os estudos na área de inclusão social, por meio do esporte, são importantes para o entendimento e encaminhamentos necessários, que tem como objetivo o alcance de resultados sociais positivos nas camadas populares. Os principais benefícios podem ser traduzidos da seguinte forma: reduções na evasão escolar, o combate ao trabalho infantil e menor perspectiva de associação com o tráfico de drogas durante a infância e adolescência, principalmente dentro de comunidades populares (ZALUAR, 1994; VIANNA; LOVISOLO, 2011).

Os impactos são capazes de atingir a vida de crianças e jovens e, também, toda uma sociedade. Os investimentos no esporte, na perspectiva social e educacional potencializam as políticas de segurança e saúde públicas. Em ambas frentes, o esporte tem capacidade de

contribuir na formação cidadã, auxiliando na busca por uma sociedade menos violenta e mais saudável.

Em específico, na vida de meninas moradoras de comunidades populares no município do Rio de Janeiro, estudos dessa natureza contribuem para a análise de dados e informações importantes, como o fato de que as pressões sociais impostas sobre elas possibilitam, principalmente na fase da puberdade, barreiras para a prática física e/ou esportiva (ONU MULHERES, 2016). Até os 15 anos de idade o índice de abandono do mundo esportivo, entre as meninas brasileiras, equivale a 34,8%, enquanto entre os meninos brasileiros esse número é menor, cerca de 19,3% (BRASIL, 2015).

1.2.2 Relevância científica

A relevância científica de uma pesquisa contribui para o entendimento atual do cenário em que se encontra o problema em questão, aponta lacunas neste conhecimento e potenciais progressos (MINAYO, 2009).

O esporte contempla um aspecto mais global de educação, no qual as crianças e adolescentes conseguem aprender mais do que a habilidade motora, mas também, afetividade e mudança positiva de atitude (ZALUAR, 1994). Aproveitar essa capacidade é transformar o esporte em uma ferramenta pedagógica poderosa.

Em revisão de literatura feita para este estudo, foi pesquisado sobre as três temáticas centrais, “gênero”, “esporte” e “projetos sociais”, em três diferentes plataformas de busca de produções científicas: Scielo, Periódicos Capes e Lilacs. Das 643 produções encontradas, apenas 80 cumpriam os critérios de inclusão para análise, que foram: 1) Os artigos sobre estudo de gênero precisavam estar atrelados ao mundo esportivo; 2) Os artigos sobre Políticas Públicas esportivas e Projetos de Inclusão Social por meio do esporte precisavam estar atrelados aos estudos de gênero e envolver crianças e/ou adolescentes; 3) Os artigos baseados em diferenças biológicas no esporte precisavam envolver crianças e/ou adolescentes. Com base nessa análise, algumas considerações podem ser apontadas em relação à produção científica sobre os estudos de gênero nos últimos seis anos, entre 2013 e 2019.

Os estudos sobre as desigualdades de oportunidades sociais e escolares que contemplam políticas públicas e projetos sociais voltados para crianças e adolescentes, pouco se aprofundam

no campo de conhecimento das relações de gênero, que impactam diretamente a vida de meninas e mulheres moradoras de favela e proximidades e que frequentam projetos de inclusão social por meio do esporte.

O que se percebe, no entanto, é uma produção expressiva de artigos que tratam a temática de gênero dentro de um contexto de comparação biológica, diferenciando meninas e meninos em relação ao desempenho físico e motor, com o olhar distante quanto às questões sociais que compõem essas relações. Nota-se ainda uma confusão na utilização dos termos sexo e gênero e uma disputa nesse campo de conhecimento, que não pensa a utilização destes dois conceitos de forma complementar e não excludente. Entre as produções encontradas, 36,25% (29 artigos) estabeleciam a relação de gênero com base em aspectos biológicos.

Demais categorias foram encontradas e divididas por temáticas, são elas: Mulheres no esporte (18 artigos-22,5%); Transgêneros no esporte (2 artigos-2,5%); Diferenças de gênero e sexualidade no esporte (16 artigos-20%); Efeitos da prática esportiva por gênero em crianças e/ou adolescentes (4 artigos-5%)

As temáticas relevantes ao assunto “gênero em contexto educacional” estão sendo exploradas nos últimos anos, porém, a maior parte dos estudos encontrados dizem respeito ao contexto de formação escolar, correspondendo à 10% dos artigos encontrados. Existem, ainda, poucos estudos que retratem a temática no campo dos Projetos de Inclusão Social por meio dos esportes e seus impactos na vida social e escolar de meninas.

A desigualdade de gênero no campo da formação cidadã por meio de projetos de inclusão social esportivos necessita de mais estudos. Foram encontrados apenas três artigos que abordam esta temática. A pesquisa neste campo de conhecimento possibilita o fortalecimento e planejamento de novas políticas públicas voltadas para meninas e mulheres, a fim de amenizar as diferenças de oportunidades que ocorrem, ainda hoje, em relação aos seus pares masculinos.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

O objetivo deste estudo é analisar e comparar as percepções de professores, alunas e ex-alunas acerca dos motivos para o ingresso, permanência e evasão de meninas em Projetos de Inclusão Social (PIS) por meio do esporte.

1.3.2 Objetivos Específicos

Verificar as percepções das meninas entre 10 e 20 anos de idade, alunas e ex-alunas do projeto, acerca dos motivos para o ingresso, permanência, evasão e impactos na vida escolar, durante todo o período de frequência ao equipamento.

Verificar a percepção de professores sobre a participação de meninas nas aulas esportivas e corporais, no que diz respeito aos motivos de permanência, evasão e relacionamento com os meninos nas aulas.

Triangular as informações de alunas, ex-alunas e professores das instituições investigadas, juntamente com informações de estudos anteriores .

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Serão apresentados a seguir seis eixos fundamentais para o entendimento sobre o que cerca o tema do projeto de pesquisa. O primeiro deles fala sobre a desigualdade de oportunidades sociais e escolares, que tratará os termos inclusão, exclusão e mobilidade dentro do contexto social e escolar, suas engrenagens, seus fatores geradores e principais consequências.

O segundo eixo trata dos estudos de gênero e sua evolução ao longo da história do mundo e do Brasil.

O terceiro eixo diz respeito às questões de desigualdade de gênero dentro das escolas e específicas nas aulas de educação física, como isso ocorre e seus contrapontos.

O quarto eixo traz a desigualdade de gênero nos PIS e em atividades extracurriculares, em um cenário em que, muitas vezes, meninas e meninos se distinguem pelo nível de participação.

O quinto eixo teórico traz o esporte como ferramenta de transformação social, apresenta a visão de esporte ao longo da história, seu processo de democratização e seu emprego para atingir potencialidades individuais e sociais.

O sexto eixo levanta questões acerca da contribuição da prática esportiva, de lutas e danças na formação social e escolar dos indivíduos, bem como, os pontos e contrapontos desta discussão.

2.1 Desigualdade de oportunidades sociais e escolares

O binômio inclusão-exclusão só existe em sociedades não igualitárias. (DACOSTA *et al*, 2005). A inclusão é compreendida no fato de todos dentro de uma sociedade terem as mesmas oportunidades de acesso aos bens sociais coletivos. Nesse processo, cabe ao Estado a responsabilidade de gerenciar os recursos para políticas públicas adequadas, que correspondam às demandas de toda a população, sem distinção. E às empresas privadas, o papel de promover e avaliar seus programas de impacto social (DACOSTA *et al*, 2005).

Atualmente, no Brasil, o que existe é uma economia liberal, com traços fortes de desigualdade. Segmentos específicos e populosos foram e são marginalizados ou possuem inclusão limitada (VIANNA, 2010). Ou seja, têm os seus direitos sociais excluídos, isso devido a marcas profundas no processo histórico, durante a formação da sociedade brasileira.

No Rio de Janeiro, em especial, as favelas são os lugares onde essas marcas podem ser facilmente observadas. Nelas o povo pobre começou a se estruturar a partir do início do século XX. Desde a primeira favela que deu nome às demais, chamada “Morro da Favella”, o crescimento desordenado tomou conta dos espaços mais vulneráveis da cidade. A desigualdade social é uma herança do povo brasileiro e uma marca da sociedade contemporânea no país (VALLADARES, 2000).

A exclusão vem sendo substituída, frequentemente, pelo termo marginalização, desse modo, se atribui ao sujeito total responsabilidade de sua situação, eximindo o papel do Estado em proporcionar condições de acesso aos benefícios sociais comuns. O papel do governo é fundamental e não pode ser excluído, pois consegue, por meio de políticas públicas, estabelecer um processo de inclusão social, o qual legitima as lutas dos movimentos por justiça social nas suas diferentes naturezas (DACOSTA *et al*, 2005).

A inclusão se dá no fato dos sujeitos interagirem e participarem da vida em sociedade, pois a discussão aqui considerada se refere às desigualdades de oportunidades sociais e escolares, na qual crianças e adolescentes são submetidos, comprometendo sua formação cidadã, tendo em vista que eles já estão inseridos socialmente, ainda que seus direitos básicos sejam cerceados. Os estudos de Boudon (1981) e Ribeiro *et al.* (2010) fazem a triangulação para essa discussão, juntamente com alguns estudos empíricos mais recentes.

Os estudos de Boudon se alicerçam em dois eixos centrais importantes dentro da sociologia contemporânea: A desigualdade das oportunidades e a mobilidade ou imobilidade social. A desigualdade de oportunidades se refere às diferenças na possibilidade de acesso ao ensino, em face da origem social dos indivíduos. A mobilidade/imobilidade social se concentra em explicar as diferentes possibilidades de acesso aos diversos níveis sócio profissionais que os indivíduos podem ou não atingir em relação a sua origem social (BOUDON, 1981).

O autor apresenta duas teorias que tratam os temas de forma diferenciada. Uma teoria criticada por ele, trata a mobilidade social de forma fatorial, ou seja, como o resultado de fatores que se somam. São fatores que, unidos, geram influência sobre a mobilidade social. A outra perspectiva de entender a desigualdade de oportunidades é sistêmica, na qual a mobilidade social é o produto de um processo social complexo (BOUDON, 1981).

Boudon (1981) trata a mobilidade social dentro de um processo de instâncias de orientação, que contemplam instituições diferentes, como a família e a escola, acrescidos dos momentos de vida dos sujeitos, por exemplo, o ano escolar que se encontra o indivíduo. Consideramos, nesse estudo, que o fenômeno da desigualdade de oportunidades e o processo de mobilidade social, são questões complexas, de difícil generalização e, portanto, necessitam ser analisados com base em estudos sólidos e em constante atualização. Silva e Pastore (2001) ilustram muito bem essa condição dos estudos sobre mobilidade ao dizer que eles não se assimilam a um “flash” de curto prazo, mas sim, um filme com dinâmica e evolução própria.

No Brasil, por exemplo, Silva e Pastore (2001) trazem uma análise do retrospecto da mobilidade social durante o século XX, da década de 20 até a década de 90. Os autores destacam a migração de um país eminentemente rural no início do século XX, para um país com mais oportunidades de emprego nas regiões de cidades entre as décadas de 50 e 70. Sendo este, um importante momento de ascensão social coletiva. Apesar disso, tal mobilidade social vinha acompanhada de uma estrutura de sociedade desigual. Apesar de uma ascensão social coletiva, muitas pessoas ascenderam socialmente de maneira discreta e apenas uma pequena parcela da população ascendeu socialmente de maneira muito exacerbada, o que aumentou a discrepância de realidades na sociedade brasileira.

Entre as décadas de 80 e 90, manteve-se a mobilidade social iniciada nas décadas anteriores, ainda atrelada à um quadro de desigualdade, devido ao aumento na taxa de escolaridade e diminuição na taxa de analfabetismo, o que qualificou parte da mão de obra entre as pessoas que ocupavam funções consideradas socialmente de maior prestígio e que conferiam maiores salários. Porém, o que se observou no Brasil foi a ascensão social em massa de pessoas que saíram de situação de pobreza nas regiões mais precárias, principalmente rurais, e passaram a ocupar postos de trabalho que ofereciam melhores condições monetárias, porém informais. Ao longo da década de 90 o país manteve boas taxas de escolarização da população e de analfabetismo. E em 1996, durante um processo de cerca de 30 anos iniciado ainda na década de 60, a massa populacional estava dentro das escolas, marcando um período importante de democratização do ensino (SILVA; PASTORE, 2001).

Estudos como de Oliveira (2007) demonstram como a universalização da educação gerou uma conseqüente democratização do acesso ao ensino por um lado e, pelo outro lado, um desafio quanto à qualidade da educação que era ofertada.

Oliveira (2007) se refere a um crescimento na democratização do ensino de cerca de 113,8% no período da ditadura, considerado pelo autor entre os anos de 1965 e 1985.

Posteriormente, já entre os anos de 1985 e 1999, o crescimento se manteve em ritmo reduzido, mas ainda muito significativo, cerca de 3,3% ao ano, ou um total de 45,6% nesse período. Sendo que em 1990, Oliveira (2007) identifica a massificação da educação brasileira, com um dado surpreendente, 100% de matrícula bruta, ou seja, todos na faixa-etária correspondente ao ensino fundamental, estavam matriculados nas escolas pelo Brasil.

Durante o período de democratização do ensino, entre as décadas de 60 e 90, apesar do cenário ótimo de matrículas realizadas na rede pública, havia uma elevada taxa de evasão, associada a significativa distorção idade-série. Os alunos levavam cerca de 11 anos para se formarem (SILVA; PASTORE, 2000). O cenário de reprovações constantes se fortaleceu nesta época e se mantêm como um dos principais motivos de evasão escolar até os dias de hoje, além das baixas taxas de aprendizagem dos alunos, que coloca em dúvida a qualidade do ensino nas escolas brasileiras e sua respectiva eficácia (LUCK, 2017).

Os limites urbanos também impactam na desigualdade de oportunidades sociais e escolares e na mobilidade social dos indivíduos em uma sociedade. Ribeiro *et al.* (2010) destacam o grupo de pesquisa “Observatório Educação e Cidade”, que concentram atenção especial aos limites urbanos como fator importante na determinação das possibilidades dos indivíduos em obterem acesso ao ensino público, ao mercado de trabalho e à sociedade civil como um todo. Quando esses limites são reproduzidos socialmente, as desigualdades sociais são evidenciadas (RIBEIRO *et al.*, 2010).

A liberdade da população das camadas mais pobres da sociedade é cerceada e os estereótipos que são formados no senso comum geram, nesse grupo, condutas de afastamento de espaços que eles não se identificam como pertencentes (VALLADARES; 2000). Os espaços sociais, para além das favelas e comunidades pobres, não são ocupados por eles. Ao mesmo tempo, seus espaços de ocupação, suas próprias comunidades, são consideradas espaços de opressão. Os confrontos entre facções rivais e entre facções e polícia geram condutas específicas de proteção da vida, limitando a autonomia das pessoas que moram dentro de favelas ou comunidades mais pobres, que sofrem impactos diretos e indiretos dos poderes paralelos ao do Estado que atuam na ausência do mesmo (VIANNA; LOVISOLO, 2018).

Ribeiro e Vóvio (2017) analisam que a relação entre território vulnerável é diretamente proporcional ao acesso e desempenho escolares. Ou seja, as escolas em espaços e em comunidades mais vulneráveis, apresentam piores índices de desempenho escolar. No estudo, os autores afirmam que essa comparação pode ser estabelecida a partir da análise de sujeitos que possuem recursos culturais e familiares similares e que, quando alocados em escolas

situadas em locais com situações distintas de vulnerabilidade social, geram resultados diferentes com relação ao desempenho escolar. Os alunos que frequentavam escolas fora de territórios vulneráveis obtiveram desempenho escolar melhor do que entre os indivíduos que possuem condições de vida similar, mas frequentavam escolas dentro de territórios vulneráveis (RIBEIRO; VÓVIO, 2017).

A vulnerabilidade é uma característica de comunidades as quais os recursos e a ação do poder público não chegam, é típica de lugares mais pobres e a estrutura dessa pobreza urbana é apontada como um ciclo vicioso (RIBEIRO *et al.*, 2010).

Um dos autores que explica esse fenômeno é o norte-americano, Willian Julius Wilson (1987), seus estudos ajudaram a entender a formação dos limites urbanos. Ele toma como exemplo a sociedade americana entre os anos de 1970 e 1980, que concentrou a população pobre nas grandes cidades, em espaços restritos, isolando-a do restante do país. O autor segue seus estudos focado em entender de que modo esse isolamento territorial impacta na vida dessa população, no que tange o seu contexto individual, familiar e comunitário.

Para Wilson (1987), o isolamento e convívio apenas dentro do próprio círculo de relações, gera na parcela mais pobre da sociedade um ciclo de reprodução da pobreza e da exclusão. O autor cita como exemplo a vida escolar de crianças e adolescentes oriundos destas realidades, em sua maioria negros e pobres, que reproduzem o nível de escolaridade das gerações anteriores por não possuírem perspectiva de futuro diferente das que eles veem representadas todos os dias, causando imobilidade social neste grupo.

No Brasil, Pastore e Silva (2001) analisaram que a mobilidade intergeracional, ou seja, que leva em consideração o status social entre gerações, acontece de forma diferenciada entre trabalhadores rurais, trabalhadores manuais urbanos e trabalhadores não manuais urbanos.

Trabalhadores rurais possuíam menor possibilidade de mobilidade que os demais. Eles analisaram ainda que, entre os trabalhadores rurais, o peso da herança familiar é um fator mais determinante para a manutenção, ou para a mobilidade social, do que entre as outras classes trabalhadoras, que possuíam maiores possibilidades educacionais, para além da herança familiar e, como consequência disso, maior oportunidade de mobilidade (PASTORE; SILVA, 2000).

Na realidade da cidade do Rio de Janeiro, a classe trabalhadora que vive nas áreas mais vulneráveis, precisa enfrentar diariamente situações de violência, entre elas, o confronto armado entre diferentes grupos, facções rivais e policiais. Com isso, é gerado nesse grupo de pessoas uma necessidade enorme de superar limites pessoais e sociais, traduzidos no alcance de

objetivos que irão possibilitar a mobilização social necessária para que saiam da situação que se encontram, dentro de uma realidade que passam grande parte da vida e, muitas vezes, por toda ela (VIANNA; LOVISOLO, 2018).

O esporte, a luta, a dança e, também, a arte são, nesse contexto de opressão, um mecanismo de ascensão social. No qual crianças e jovens da favela veem a perspectiva de saída desse lugar, para um outro, no qual serão capazes de se auto realizar e de obterem prestígio. Os caminhos para isso, passam pela profissionalização, ainda que esta aconteça com pouquíssimos ou nenhum privilégio, sem estrutura alguma, dificultando ainda mais esse processo de realização pessoal por meio do esporte (VIANNA; LOVISOLO, 2018).

Os diferentes contextos aqui apresentados são fundamentais para analisar o cenário atual das desigualdades de oportunidades sociais e escolares brasileiras, pois sofreram influências diversas ao longo da história, desde a industrialização das cidades, gerando novos postos de trabalho e ascensão social diferente para cada classe social, passando pela democratização do ensino, gerando impactos e desafios ao que se refere à qualidade deste ensino e os limites urbanos, que geram lugares mais e menos vulneráveis ou, ainda, lugares visíveis e invisíveis, nos quais o poder público não volta o seu olhar.

2.2 Os estudos de gênero

Gramaticalmente, o termo gênero é tratado em muitas sociedades pelas formas masculina, feminina e, em alguns casos, neutro. As línguas indo-europeias, são um exemplo disso. Desse modo, a gramática reúne palavras em grupos de sentidos, que confere diferenças e similaridades entre elas, de acordo com o gênero que lhes são atribuídos (SCOTT, 1990).

Até o século XIX, a América Latina reproduziu, socialmente e academicamente, os pensamentos do positivismo europeu, entre eles, o da distinção das pessoas por gênero, cor, entre outras diferenças específicas da natureza humana (DACOSTA *et al*, 2005). Não havia espaço para discutir as diferenças, sejam elas quais fossem. O termo “gênero” só ganhou espaço no meio acadêmico entre as décadas de 1960 e 1970, principalmente nos Estados Unidos e Europa, devido o levante do movimento feminista (GOELLNER, 2013).

No Brasil, foi só na década de 1980, que tais ideias chegam e, com isso, a terminologia “gênero” é adotada por alguns grupos de estudiosos (GOELLNER, 2013). Alguns estudos

foram fundamentais na busca por visibilidade dessa demanda social, entre eles, o estudo “Gênero: Uma categoria útil de análise histórica” de Joan Scott, norte-americana que trouxe uma nova concepção do uso da palavra.

Nessa publicação Scott (1990) ressalta o fato de que, entre as feministas americanas, o termo gênero aparece contrapondo o termo “sexo”, atrelado diretamente às questões de natureza biológicas. O movimento feminista tem usado o termo gênero para se referir a uma organização social de relação entre os sexos (SCOTT, 1990). Estudos dessa natureza tiveram impacto direto no meio esportivo, pois ajudaram na compreensão acerca do que é construído socialmente e culturalmente, em um determinado espaço de tempo, como sendo associado à homens e mulheres de maneira segregada, tais como as percepções sobre os corpos, as gestualidades, as representações de saúde, beleza e desempenho (GOELLNER, 2013).

Goellner (2013) se refere aos estudos desenvolvidos nesse período como fundamentais no campo esportivo, bem como, para toda a sociedade, pois contribuem, até hoje, para a quebra de paradigmas e senso-comum com relação a discursos que hierarquizam homens e mulheres na sociedade, reproduzindo e reafirmando tais práticas. A quebra de paradigmas de gênero contribui na conscientização social sobre o tema e possibilita maior atenção às políticas pública que promovem a igualdade de direitos entre gêneros.

As políticas públicas que visam a igualdade de gênero passam por diferentes campos de conhecimento, entre eles, o esporte. Em análise dos três “Planos Nacionais de Políticas para Mulheres” (PNPM), Bertollo e Schwengber (2017) sintetizam:

A inserção do esporte e do lazer no III PNPM recoloca o debate sobre sua condição de direito social. Entendemos essa inserção como um pontapé inicial do reconhecimento constitucional do esporte e do lazer como elementos de direito à cidadania de todos, com destaque para as mulheres, de conceber o esporte como eixo de inclusão dos excluídos e dos vulneráveis numa proposta que aponta para a ampliação desses direitos, de uma perspectiva política de esporte e lazer sintonizada com interesses democrático-populares. (BERTOLLO; SCHWENGBER, 2017, p. 792)

As autoras analisaram que o esporte, juntamente com o lazer, ganhou espaço no documento com o passar das edições, até obter em sua terceira edição, um plano de ação com estratégias e metas definidas que impactam a vida das mulheres brasileiras através do esporte e sua manifestação no campo do lazer.

2.3 Desigualdade de gênero na escola

O senso-comum estabelecido entre os diferentes papéis desempenhados por homens e mulheres é tão enraizado na biologia dos corpos que mesmo nos lugares onde deveria haver a desconstrução desses ideais, isso parece não acontecer. A escola aparece como um local de reprodução das práticas de segregação e a educação física, especificamente, um momento no qual fica mais evidente a violência, reflexo do que é vivido por eles em outros contextos para além da escola, como família e comunidade (PRADO; RIBEIRO, 2014). Mas o contexto escolar e a educação física são sempre assim? Serão destacados alguns estudos empíricos para auxiliar no entendimento acerca de como isso acontece na prática.

Altmann, Ayoub e Amaral (2011) analisaram as falas de professores e professoras sobre a importância dada às temáticas de gênero em suas aulas de educação física. Os professores e professoras ressaltam as situações de conflito e dificuldades pedagógicas ocorridas nas aulas entre meninos e meninas. Para alguns entrevistados, essas situações se dão devido uma diferença de habilidade e força entre os dois grupos (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011), que apesar de muitas vezes existir, já é o fruto de um processo de desequilíbrio de estímulos que crianças sofrem ao longo de toda sua vida.

Este cenário de tensão entre meninos e meninas nas aulas de educação física é um campo de pesquisa vasto, que vem sendo explorado nos últimos anos. Linhares, Faria e Lins (2013) e Vianna, Souza e Reis (2015) investigaram como essa tensão ocorre para ambos gêneros e como ela pode acarretar casos de bullying. As pesquisas apontaram que os meninos foram os principais agressores, enquanto as meninas, por sua vez, as principais vítimas. O perfil do agressor foi percebido pelos alunos como o “mais forte” (LINHARES; FARIA; LINS, 2013; VIANNA; SOUZA; REIS, 2015), especificamente, os mais altos e/ou mais velhos, são os principais agressores dos alunos menores e/ou mais novos, os agressores também são reconhecidos pelos colegas de classe como “mau aluno”, que possui baixo desempenho na escola de modo geral (VIANNA; SOUZA; REIS, 2015).

Os principais motivos para o bullying, em ambas pesquisas, esbarram nas questões de masculinidade. Brito e Santos (2013) abordam a inclusão e exclusão nas aulas de educação física só para meninos em uma escola e apontam para esta masculinidade como fator importante

para que haja exclusão, ela é composta por fatores que envolvem o nível de habilidade esportiva e competitividade exacerbada entre os meninos.

Ainda que existam dualidades claras nas aulas de educação física, como: meninas/meninos, inclusão/exclusão, mais forte/mais fraco, mais habilidoso/menos habilidoso, Vianna, Souza e Reis (2015) perceberam um número mínimo de meninas que deixam de frequentar as aulas esportivas devido agressões causadas por meninos, pelo contrário, a maioria delas preferem as aulas mistas.

O distanciamento e embates entre meninas e meninos, que está na fala de muitos professores como sendo algo que ocorre devido diferenças biológicas, está impregnado nos discursos, como pôde ser observado em estudo com professores de educação física escolar de Bitencourt e Silva (2018). Por outro lado, entre os alunos, a principal questão que contribui na não participação de todos ou exclusão está no desempenho esportivo, independentemente de gênero. A falta de habilidade ao jogar é um dos principais fatores para brincadeiras e xingamentos (VIANNA; SOUZA; REIS, 2015).

O papel do professor nesse processo de “frear” o bullying se torna fundamental (BRITO; SANTOS, 2013; VIANNA; SOUZA; REIS, 2015). Eles possuem um papel importante não só na mediação dos conflitos, como também, na elaboração de estratégias de aula que priorizem a harmonia no momento da prática (BRITO; SANTOS, 2013; VIANNA; SOUZA; REIS, 2015; MALDONADO; BACCHINI, 2015).

O trabalho não tem como objetivo investigar as entranhas do bullying, por isso, fica indicado a leitura, para informações mais aprofundadas acerca desse fenômeno dentro da educação física, os estudos de Reis (2017), “Bullying: a percepção dos participantes”; Pedro (2018) com o estudo “Sociedade, escola e educação física no Brasil: Implicações nas relações de gênero”; e Cascales e Prieto (2019) no estudo intitulado “Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar”.

Maldonado e Bocchini (2015), por exemplo, trazem um estudo com base em experiência prática na aula de educação física de uma escola, que abordou o conteúdo de ginástica nas aulas como forma de combate ao preconceito racial e de gênero. Os autores indicam que, apesar de não poderem afirmar que houve mudança efetiva de pensamento e comportamento por parte dos alunos, foi oportunizado a possibilidade de pensamento crítico, relacionando ginástica e diferenças raciais e de gênero. Para isso, algumas estratégias foram estabelecidas, como o uso de materiais alternativos, participação dos discentes nas decisões e elaboração das aulas,

adaptação para aqueles com maior dificuldade e espaço para reflexão sobre as temáticas apresentadas.

Altmann et al. (2017) também trazem a reflexão sobre o papel fundamental do professor, porém, como agente incentivador para a prática esportiva e corporal, principalmente entre as meninas. É importante a reflexão, portanto, acerca dos estímulos que professores estão proporcionando para seus alunos, e se tal prática contribui para inclusão ou exclusão. A autora chama atenção sobre isto e avalia os conteúdos como, em geral, sendo mais significativos para os meninos do que para as meninas (ALTMANN, 2017), sendo este mais um ponto desfavorável da prática corporal e esportiva pelo segundo grupo.

Corroborando com os estudos de Altmann et al. (2017), Aniszewski et al. (2019) analisaram o nível de interesse nas aulas de educação física escolar entre alunos do nono ano do ensino fundamental em escolas da rede Municipal de ensino do Rio de Janeiro e descobriram que os meninos se mostraram mais motivados que as meninas, especialmente devido ao fator limitante do conteúdo das aulas que se restringem, em sua maioria, aos esportes. As meninas também manifestaram desvantagem em relação aos meninos, pelo fato de considerarem o conteúdo mais significativo para eles do que para elas e os próprios meninos percebem que tais limitações dificultam o engajamento de demais grupos que não se identificam com os esportes, em especial o futebol, que foi citado como um dos principais esportes explorados em aula.

Buscar o equilíbrio com atividades que agradam o público feminino é uma estratégia importante no que diz respeito ao atendimento de suas necessidades e demandas e ajuda a construir e potencializar o gosto pelos esportes e pela prática corporais em geral (ALTMANN *et al.*, 2017). A limitação dos conteúdos que são explorados nas aulas de educação física gera desinteresse em certos grupos, especialmente entre as meninas (ALTMANN *et al.*, 2017; ANISZEWSKI *et al.*, 2019), mas não somente. Prado e Ribeiro (2014) levantam a mesma questão, porém na perspectiva de outro grupo, o de ex-alunos homossexuais da educação básica. O grupo revelou ter experimentado uma prática excludente, na qual os esportes contemplam uma perspectiva segregadora, reflexo de uma sociedade preconceituosa e pouco acolhedora, no que diz respeito às diferenças (PRADO; RIBEIRO, 2014).

O grande desafio está em propor uma aula na perspectiva de inclusão de todos, considerando interesses diversos. Sobre isso, Freire (2011) aborda quatro norteadores em seu livro “Pedagogia do Futebol”, são eles: Ensinar futebol a todos, ensinar bem futebol a todos, ensinar mais que futebol a todos e ensinar a gostar de futebol. A citação a este livro acontece por entender que o futebol é o principal esporte no imaginário dos meninos brasileiros e marca

registrada do Brasil enquanto nação. Dada tamanha importância, o distanciamento entre meninas e meninos ocorre e, possivelmente, seja esse o esporte mais desafiador para os professores estabelecerem boas experiências para ambos gêneros ao mesmo tempo e na mesma aula.

Freire (2011) ao apontar esses quatro princípios exclui de vez a proposta de “seleção natural” nas aulas de educação física, na qual somente os habilidosos participam. O autor considera o nível de aprendizagem de cada um e afirma ser importante ensinar o futebol em nível, minimamente satisfatório, para todos e que isso irá ocorrer gradativamente, pois o processo pedagógico exige paciência. Um dos caminhos está em aperfeiçoar habilidades motoras básicas, as quais todos os alunos possuem e precisam sempre melhorar, independentemente de seu desempenho no jogo (FREIRE, 2011).

Trazendo isso para o contexto da dualidade meninas x meninos, principalmente no futebol, é importante entender que, quanto mais cedo os dois grupos forem introduzidos no mundo dos esportes e das práticas corporais de forma mista e de maneira inclusiva, menos as diferenças serão evidenciadas no futuro. As habilidades motoras básicas serão desenvolvidas inicialmente muito mais individualmente e, gradativamente, introduzida nas relações com o outro (FREIRE, 2011).

O papel do professor, portanto, não cessa em proporcionar boas experiências esportivas ao longo da vida de seus alunos, muitas vezes isso não acontece e o professor se depara com grupos de alunos heterogêneos, com vivências corporais distintas. Cely et al. (2017) destaca que apesar de desafiador, o professor possui um papel fundamental nesse processo, o de desenvolver estratégias que respeitem o nível de conhecimento e habilidade de seus alunos. Para tanto, é importante que o professor assuma uma postura receptiva e de mediação, voltada para o acolhimento das diferentes demandas para que os conteúdos da aula possam ser elaborados de maneira que respeite e atenda ao grupo.

Constantino e Silva (2015) destacam que, apesar dos professores darem importância ao fato dos alunos possuírem posturas, personalidades e demandas diferentes, o que se percebe é uma prática pedagógica pautada em estratégias semelhantes, que pouco dialogam com a diversidade dos alunos nas aulas, demonstrando um nível de desconhecimento em relação ao trabalho de diferenciação pedagógica em nove professores de educação física, com menos de cinco anos de atuação em escolas de Coimbra (Portugal).

Altmann (2017) realizou um estudo com 1.742 alunos e alunas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental em uma metrópole brasileira sobre as percepções de meninos e meninas

em relação as suas experiências esportivas e corporais. A autora destacou quem são os principais incentivadores às práticas para ambos gêneros. O grupo de amigos apareceu como principal incentivo à prática esportiva e corporal entre os meninos, isto devido as maiores possibilidades de parceria, tendo em vista os gostos concentrados em certas atividades entre eles e, por outro lado, a diversidade de gosto por atividades diferentes entre as meninas, dispersa e dificulta oportunidades de agrupamento e parceria entre elas.

Enquanto as meninas se dividem em diferentes modalidades (caminhada, vôlei, ginástica, dança, entre outras) os meninos concentram seus gostos, em mais da metade, na prática do futebol, cerca de 55,3% citaram esta modalidade. Desse modo, as possibilidades de parcerias para jogar se ampliam entre os meninos, tornando os amigos os principais incentivadores para a prática. Enquanto, entre as meninas, os professores e professoras aparecem ocupando este papel, como os principais agentes incentivadores para a prática esportiva e corporal (ALTMANN, 2017).

Altmann, Ayoub e Amaral (2011) chamam atenção, também, para a ideia de senso comum que estabelece as diferenças de habilidades entre meninos e meninas nas aulas de educação física com base em razões biológicas. A autora destaca que os estudos de gênero foram importantes, pois contribuíram para a compreensão de que tais diferenças são acometidas mais seriamente no campo social e reafirmadas ao longo da história da humanidade (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011).

2.4 Desigualdade de gênero nos PIS e atividades extracurriculares

Nesse estudo, o termo gênero será tratado pela perspectiva a qual considera as figuras e papéis atribuídos à homens e mulheres o resultado de uma construção histórica traçada por séculos na sociedade.

As pesquisas macrossociais sobre nível de atividade física desenvolvidas no Brasil destacam que as mulheres são mais sedentárias do que os homens. Henrique et al. (2020) trouxe dados nacionais e internacionais sobre o nível de atividade física praticado por homens e mulheres durante a adolescência e vida adulta. Segundo o autor, no Brasil, na última edição da pesquisa Vigitel de 2018, revelou que os homens adultos brasileiros (com 18 anos ou mais) são mais ativos do que as mulheres adultas (18 anos ou mais). Na última edição da pesquisa Pense,

de 2015, os dados sobre nível de atividade física entre adolescentes de 13 a 17 anos, revelaram novamente desvantagem das meninas em relação aos meninos.

Estudos como de Votre e colaboradores (2011), que têm como objetivo identificar as razões pelas quais pessoas de gêneros diferentes dificilmente realizam atividades juntas, são capazes de nortear essa discussão na prática. O autor analisou relatórios de estudos sobre gênero no lazer e atividade física nas cidades de Porto Alegre e Rio de Janeiro e comparou esses dados. O estudo dos relatórios da cidade de Porto Alegre considera o lazer um caminho importante a ser considerado para entender a relação entre atividade física e gênero.

Na maioria das vezes, o trabalho não remunerado é o doméstico, desempenhado, em sua maioria, por mulheres. Nessa relação entre mulher e trabalho doméstico não remunerado, o lazer acaba ocupando um espaço pouco importante na vida dessas pessoas. Enquanto para os homens o lazer é considerado um momento da prática esportiva ou outras atividades que excedam o lar, para as mulheres entrevistadas, o lazer se configura em atividades domésticas mais leves ou atividades de lazer dentro do próprio espaço da casa, como assistir TV, por exemplo (VOTRE *et al.*, 2011).

Entre as crianças de ambos gêneros, com idade inferior a 14 anos, o significado de lazer se assemelha aos dos homens adultos. Eles entendem que lazer está ligado à diversão, a esporte e fuga da rotina. As meninas da amostra revelam, ainda, indignação quanto às atividades diferenciadas que são destinadas para meninos e meninas e reivindicam o direito de praticar esportes e atividades socialmente associados ao universo masculino, como o futebol e as lutas (VOTRE *et al.*, 2011).

Essa fala revela a necessidade e falta dessas práticas, que não são oportunizadas para as meninas, e rebate o fato de que meninas não praticam esses esportes porque não se identificam, como se essa fosse uma condição intrínseca da característica feminina. Altmann *et al.* (2017) confronta essa hipótese em sua pesquisa que revela identificação que existe entre meninas e futebol, sendo essa modalidade o segundo esporte mais mencionado por elas. Nessa mesma pesquisa com meninas e meninos do 8º e 9º anos do ensino fundamental em uma metrópole brasileira, é revelado dados que demonstram desequilíbrio de gênero, no qual as meninas sempre saem perdendo.

Todas as informações obtidas por meio do estudo revelaram desvantagens das meninas em relação aos meninos. Elas são mais inativas, pois praticam menos atividade física regular (nadar, jogar com os amigos, ir andando para a escola) considerada como três vezes ou mais vezes na semana pela pesquisa. Em média as meninas realizam esses tipos de atividade 2,67

dias na semana, enquanto seus pares masculinos, em média 3,62 dias em uma semana habitual. Em relação às atividades extracurriculares, 36,7% das meninas declararam não realizar nenhuma atividade, enquanto para os meninos esse valor é de 13,4%. O histórico do ano anterior, novamente, não é favorável para as meninas, 82,3% dos meninos informaram ter realizado atividade física regular (três vezes ou mais semanalmente), e entre elas o valor foi de 63% (ALTMANN *et al.*, 2017).

É preciso entender como se dá, entre as meninas, o processo de omissão das reivindicações sobre a prática corporal igualitária, principalmente esportiva, em detrimento de comportamentos sedentários quando atingem a fase adulta ou, até mesmo, antes dela, como é revelado no estudo de Altmann (2017). A análise dos relatórios de lazer e atividade física na cidade do Rio de Janeiro, realizada por Votre (2011), apontam para o não atendimento das demandas dos diferentes grupos, como um fator gerador de evasões em projetos esportivos.

Os motivos que levam à prática de atividades físicas pelo grupo de mulheres da pesquisa é saúde e bem-estar. E o principal espaço para que isso se concretize são aqueles contemplados por políticas públicas, principalmente entre o público das camadas mais populares da sociedade (VOTRE *et al.*, 2011).

Os principais motivos de evasão ocorrem quando as demandas não são atendidas, ou seja, quando as atividades não são do interesse dos alunos e alunas (VOTRE *et al.*, 2011). O entendimento acerca dos motivos de adesão e aderência do público à projetos dessa natureza são fundamentais para que haja participação. Para isso, políticas públicas devem ser elaboradas visando contemplar as expectativas de trabalho de professores e, também, as expectativas de aprendizagem dos alunos. Desse modo, os projetos têm a oportunidade de se estabelecerem de maneira sólida e longínqua em um cenário que leva em consideração seus atores.

Assim como o trabalho desempenhado por homens e mulheres, a prática esportiva também sofre com a marca social acerca do que é destinado ao universo masculino e feminino, constantemente ocorrida de forma apartada (VOTRE *et al.*, 2011). Homens e mulheres não realizam atividades em conjunto pois desde cedo aprendem socialmente que meninos e meninas brincam e praticam exercícios diferentes, sob o viés de que são biologicamente diferentes. E mesmo atualmente, em tempos em que a igualdade vem ganhando espaço, ainda assim, nas questões físicas e esportivas a segregação por gênero ainda é encontrada como marca de alguns espaços e modalidades (VOTRE *et al.*, 2011).

A diferenciação das atividades físicas e esportivas, que são apresentadas socialmente à meninos e meninas desde cedo, são capazes de proporcionar não somente gostos e

identificações diferentes por esportes e atividades físicas ao longo da vida, mas também, quando não atendem às demandas individuais, essa diferenciação pode gerar evasão (VOTRE *et al.*, 2011).

Como o caso de uma menina em um PIS do Rio de Janeiro, praticante de futebol, que não se sentia acolhida e sua orientação sexual era sempre colocada como “chacota” entre os meninos. Como resposta ao preconceito, essa aluna deixou de ir às aulas, ainda que sua identificação com o esporte fosse muito forte. O preconceito, como ocorreu nesse caso, pode significar um fator importante a ser considerado nos motivos que levam à evasão de meninas em projetos esportivos (VOTRE *et al.*, 2011).

O combate a esse e outros motivos possíveis para a evasão de meninas nos espaços de formação, pode encontrar no esporte um aliado. Mello et al (2018) sugere em seu estudo sobre representações sociais de participantes de projeto social que, para as meninas, aprender uma modalidade esportiva significa romper com hierarquias de gênero pré-estabelecidas socialmente. Os relatos de sucesso das alunas demonstram o impacto positivo da prática esportiva em suas vidas, através de comportamentos na forma de encarar os desafios no presente e, também, interferindo no olhar para o futuro (MELLO *et al.*, 2018).

2.5 Esporte como ferramenta de transformação social

Zaluar (1994) traz a questão do papel do esporte como ferramenta pedagógica na busca da formação cidadã de indivíduos em situação de desigualdade social. Em outras palavras, entende-se que há um potencial nas aulas de educação física e atividades físicas, de modo geral, e ele está em ensinar “esporte” para a cidadania (FREIRE, 1999). Logo, os alunos quando são limitados ao acesso da prática esportiva, lhes é retirado também a possibilidade de desenvolvimento humano que o esporte tem o potencial de oferecer. A função social do esporte e, especificamente, a educação física, nem sempre foram tratados por essa perspectiva, destacada por Alba Zaluar e João Batista Freire.

O Brasil República foi marcado por influências das ginásticas alemã, sueca e francesa, em uma perspectiva militarizada e higienista. Após ascensão das ginásticas, o esporte passa pelos séculos XIX e XX como conteúdo importante nas aulas de educação física, com enfoque principal na performance e competição (BRACHT, 1999; WEBBER, 2010).

O “paradigma da aptidão física” na Educação Física, assim chamado por Bracht (1999), fortalece-se no período da Ditadura Militar brasileira (1964 a 1985), com papel importante no plano de poder dos militares para o desenvolvimento de aptidão física e do desporto no país. Até a década de 70, as teorias na educação física, pautadas na ciência do esporte, mantinham as discussões voltadas para as ciências naturais. Mesmo em discussões pedagógicas, os fatores biológicos eram pontos centrais na construção dos conhecimentos científicos da área (BRACHT, 1999).

Somente na década de 80, as ciências sociais e humanas passam a integrar com mais força os estudos dentro da Educação Física. Surge no cenário brasileiro correntes de pensamento e abordagens da educação física que criticam o exagero do uso do esporte e sua real finalidade nas aulas de educação física escolar. As teorias críticas surgem como forma de combate ao que era considerado, na época, uma educação física voltada para atender às necessidades de um sistema capitalista (BRACHT, 1999; WEBBER, 2010).

Nesse período, no extremo oposto ao “paradigma da aptidão física”, surge no Brasil correntes de pensamento que classificavam o esporte como um fenômeno altamente excludente. Passou-se a “demonizar” a prática esportiva. Tais pensamentos atribuíam o fato do esporte ser uma manifestação social de natureza competitiva e, com isso, não ser capaz de contribuir para o desenvolvimento humano (AZEVEDO; GOMES FILHO, 2011; VIANNA; LOVISOLO, 2011).

Atualmente, já no século XXI, são relevantes as pesquisas que investigam, justamente, o equilíbrio no uso do esporte como conteúdo das aulas de educação física e de esporte. Ou seja, que consideram o esporte um fenômeno importante e um conteúdo oficial da educação física escolar, que deve ser explorado como tal, nas suas diferentes manifestações.

O esporte, as lutas e as danças têm o potencial de formar cidadãos e, ainda, são uma perspectiva viável de profissionalização entre adolescentes (AZEVEDO; GOMES FILHO, 2011; VIANNA; LOVISOLO, 2011). Especialmente entre os jovens com pouca oportunidade social e escolar, a prática dessas manifestações pode significar melhorias na condição de vida. Esporte, luta e dança não são somente conteúdo do currículo da educação física escolar são, também, ferramentas para políticas públicas importantes no combate às desigualdades.

Existem políticas públicas que visam o esporte como ferramenta de transformação social. Nessa perspectiva Zaluar (1994) destaca o jogo como fator primordial do esporte e uma forma de buscar equilíbrio e a quebra do lugar social, no qual ricos e pobres já possuem seu papel pré-estabelecidos. No ambiente do jogo, existe espaço para a igualdade, no qual as

peças têm que obedecer a uma regra universal, independente da sua condição . A autora resgata ainda o fato histórico de que na Grécia Antiga o esporte era associado ao lazer, portanto, um privilégio das classes mais abastadas. Com o tempo, esse aspecto se ampliou e o lazer passou a ser também sinônimo de tempo destinado à produção criativa de cultura e conhecimento. O jogo seria a forma de materialização do esporte como aspecto fundamental do lazer humano, através dele as pessoas são capazes de se expressar para além do que a vida cotidiana tem capacidade de lhes proporcionar, é a necessidade pelo sonhar e fantasiar.

O esporte que é visto de alguma forma como algo sem importância, passa a assumir, por meio do jogo, um papel fundamental dentro de uma sociedade desigual. Ele dá a sensação de preenchimento desse vazio social nas classes mais baixas e, ainda, é fator importante na retirada das pessoas, principalmente crianças e jovens, do ócio nas ruas. Nas favelas do Rio de Janeiro, por exemplo, esse ócio pode significar a associação ao tráfico de drogas, ao trabalho infantil e outras atividades que distanciarão, cada vez mais, crianças e jovens, de uma vida saudável e produtiva (ZALUAR, 1994).

Os caminhos para a população mais pobre melhorar de vida não são cercados de privilégios, pelo contrário, exige desses sujeitos persistência e dedicação em níveis elevados, quando comparados com sujeitos de classes sociais mais altas. Vianna e Lovisolo (2018) destacam que tais comportamentos são importantes não somente no esporte, mas, também, na vida dos jovens de comunidades populares que almejam melhores condições de vida. Atitudes com esses atributos podem ser adquiridos por meio da prática esportiva, através de vivências que impactem positivamente nos comportamentos que conduzem ao sucesso.

A atividade esportiva pode ser uma ferramenta importante na busca da, então chamada, inclusão social de crianças e jovens. No Brasil, a primeira entidade com esse intuito surgiu em 1893, no Rio de Janeiro. A Associação Cristã de Moços (ACM) foi criada com a proposta de promover a leitura de textos bíblicos, atrelado à prática de atividade física pelos jovens. A ACM foi, provavelmente, a entidade pioneira em Projeto de Inclusão Social (PIS) no Brasil (DACOSTA *et al*, 2005).

Os PIS são uma forma de ampliar as possibilidades de conhecimento dos sujeitos de forma gratuita, democratizando o acesso às atividades da cultura corporal. Esses projetos contribuem na garantia de direitos instituídos desde a Constituição Brasileira de 1988, que garante acesso para todos os cidadãos a esse tipo de prática e pode ser promovida por instituições governamentais, não-governamentais e privadas (CONSTANTINO; CORRÊA, 2005).

Vianna e Lovisolo (2011) explicam que os PIS são uma opção fortalecida há décadas no combate da permanência de crianças nas ruas e, conseqüentemente, ajudam a combater os efeitos negativos dessa situação, como o trabalho infantil e a evasão escolar. Os PIS são uma alternativa à formação das crianças para além das escola e o aumento de programas dessa natureza ganha força ao passo que se entende que crianças e jovens gostam do esporte, logo, participarão. Acredita-se que o esporte seja uma ferramenta interessante para atrair crianças e jovens a participarem de um PIS, porém, só gostar de esporte não é suficiente para garantir sua permanência em algum projeto.

No município do Rio de Janeiro, atualmente, existem alguns projetos dessa natureza. Entre eles os projetos de responsabilidade da Subsecretaria de Esporte e Lazer (SUBEL), como as Vilas Olímpicas e o Rio em Forma Olímpico. E na Secretaria Municipal de Educação (SME) existe o programa Ginásios Experimentais Olímpicos (GEO) (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2018).

As Vilas Olímpicas são equipamentos esportivos situados em vinte e duas localidades do município do Rio de Janeiro, próximas ou dentro de comunidades populares. Esses equipamentos atendem a crianças, adolescentes, adultos, idosos e PCD (Pessoas com Deficiência), principalmente com foco em atividades esportivas e da cultura corporal de modo geral (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2018).

No programa Rio em Forma Olímpico os espaços públicos já existentes nas comunidades são ocupados pela população do entorno e as atividades são ministradas por profissionais capacitados, os quais visam promover valores e condutas positivas no campo emocional e educacional, através de atividades esportivas, culturais, sociais, éticas e de saúde. As regiões da cidade do Rio de Janeiro que recebem esse projeto, prioritariamente, são aquelas que possuem menor índice de desenvolvimento educacional, segundo avaliação do MEC (Ministério da Educação) (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2018).

Os GEO's foram pensados na perspectiva de atender alunos com aptidões esportivas, proporcionando um desenvolvimento esportivo e escolar adequados para crianças que cursam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Os alunos possuem horários específicos para treino e participam de competições esportivas (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2018).

Os programas do Governo Federal são idealizados no âmbito do Ministério do Esporte. Existem atualmente muitos projetos apresentados com características diferentes. Há os projetos que visam a democratização esportiva, principalmente para áreas de maior vulnerabilidade social. Esses projetos, especificamente, visam oferecer para crianças e adolescentes a

oportunidade da prática esportiva como uma alternativa de garantia de direitos à prática de esportes e ao lazer, são eles: Centros de Iniciação Esportiva (CIE), Programa Segundo Tempo, Brincando com Esporte e Projeto Esporte e lazer da cidade (Pelc). Os demais projetos voltados para crianças e adolescentes são direcionados à detecção de talentos e formação de atletas até o alto rendimento, são eles: Legado esportivo, Futebol feminino, Atleta na Escola e Sistema Nacional do Esporte (SNE) (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2018).

Nas duas esferas de governo analisadas, municipal e federal, é possível observar objetivos diferentes nos projetos apresentados. De um lado, projetos voltados para o lazer e educação, do outro, projetos destinados a formação de atletas até o alto rendimento. É necessário o entendimento acerca da relação de complementariedade que esses projetos devem abarcar, de modo que atendam às expectativas sociais e individuais sobre a formação cidadã de crianças e adolescentes.

Zaluar (1994) destaca a associação primária que é feita entre esporte, alegria e prazer. A autora destaca que, apesar desta percepção, existem grupos de frequentadores de projetos sociais com objetivos que vão além do lazer através do esporte e que tal diferença de percepções pode gerar uma tensão entre as expectativas dos próprios alunos. Entre aqueles que vão em busca de lazer, para preencher o tempo livre, e aqueles que veem no esporte uma forma de profissionalização e sentem a necessidade de se dedicarem mais seriamente.

A característica de lazer que é atribuído aos PIS, retira, em alguns momentos, a responsabilidade (necessária) de sistematizações importantes, que assumem conformidade com o que é oferecido em relação às expectativas de aprendizagem dos alunos. Quando tais expectativas não são atingidas, não há razão para permanecer. A autoavaliação e reconhecimento de falta de talento é outro fator importante no que tange a desistência de práticas esportivas. Por sua vez, os PIS, devem promover vivências mais significativas para os alunos, como a participação em competições, por exemplo (VIANNA; LOVISOLO, 2018), como forma de combate à evasão e promoção do gosto pelo esporte.

Cada um dos alunos manifesta as suas demandas de forma diferente e a evasão irá ocorrer, justamente, quando as suas expectativas, com relação à aula ou ao programa, não são atendidas. A profissionalização por meio do esporte é um fator significativamente importante para a permanência dos alunos, é fundamental que o participante perceba sua melhoria de desempenho e tenha possibilidades de sucesso nessa trajetória (VIANNA; LOVISOLO, 2011). A possibilidade de mobilidade social é algo relatado por muitos participantes de projetos sociais; a perspectiva de melhora de vida por meio do esporte, especificamente o futebol no

Brasil, ampliam as perspectivas de futuro dos alunos, principalmente os mais vulneráveis no contexto social que estão inseridos (MELLO *et al.*, 2018).

Parece não fazer sentido o entendimento sobre a melhora do desempenho sem ganhos específicos na modalidade. Para que isso não ocorra, as crenças e experiências dos participantes devem ser observadas e analisadas previamente nos grupos específicos, de modo que seja possível estabelecer acordos em processos construídos coletivamente com os sujeitos envolvidos (VIANNA; LOVISOLO, 2009).

2.6 Contribuição do esporte na formação escolar e social

A desigualdade social brasileira está, pela primeira vez desde a promulgação da Constituição de 1988, em fase de estagnação (OXFAM, 2018). Para o combate desta realidade, a educação continua sendo um caminho importante a ser considerado, principalmente entre os mais pobres. Essa parte da população, que inclui grande parte dos negros e negras, ocupam a base da pirâmide de renda (OXFAM, 2017). A população com menos estudo é, também, a mais pobre do Brasil.

A estagnação dos avanços sociais reflete no campo da educação. O número líquido de matrículas no ensino fundamental entre 2012 e 2017 não teve variação significativa (CRUZ; MONTEIRO, 2019). A universalização da educação em nível fundamental, que é uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), está distante de ocorrer na situação atual da educação brasileira. Apenas 75,9% dos jovens até 16 anos de idade concluíram o ensino fundamental em 2017, os jovens mais pobres possuem mais dificuldade que os de maior renda e a desigualdade regional também faz com que, no nordeste, por exemplo, as taxas de conclusão do ensino fundamental por jovens com 16 anos, sejam menores do que no restante do país (CRUZ; MONTEIRO, 2019).

No quesito qualidade do ensino, a discussão é mais profunda e dialoga com as avaliações de larga escala. As informações no “Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018” chamam atenção para o fato de que essas avaliações, especificamente a Prova Brasil e Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), servem, na prática, para medir se as crianças e os jovens estão aprendendo aquilo que se espera a cada etapa da aprendizagem. É importante o destaque no fato de que as avaliações de larga escala valorizam uma cultura de testagem baseada no

desempenho (MILLER, 2014). Essa forma de avaliação, apesar de apontar caminhos, não dá conta de avaliar a complexidade dos currículos, compostos pelos conteúdos e pelas experiências educacionais vividas em aula (MILLER, 2014).

É relevante considerar as limitações nas avaliações de larga escala e entender que elas são a base de dados para pesquisas em nível federal, tal como a apresentada no Anuário Brasileiro da Educação Básica. Ainda assim, os dados analisados se tornam importantes, tendo em vista a escassez de outras formas de balanço da qualidade da educação no Brasil. Sabendo disso, os dados apresentados devem ser analisados com cautela e criticidade. Eles revelam que, enquanto, nos primeiros anos do ensino fundamental, as metas são alcançadas e os alunos demonstram avanço na aprendizagem, no ensino médio a situação é de estagnação nos níveis de aprendizagem e de piora nos índices de distorção idade-série (BRASIL, 2018). Ou seja, nessa perspectiva, os alunos estão ficando mais tempo na mesma série, pois estão demorando mais tempo para aprender aquilo que é esperado na sua respectiva etapa de aprendizagem.

Há anos a diminuição das desigualdades vem acontecendo e o investimento em projetos sociais, com destaque para os anos 2000, contribuiu para esse avanço (OXFAM, 2018). Com a primeira estagnação do índice Gini em 15 anos (OXFAM, 2018), que leva em consideração a desigualdade de renda, é o momento de repensar as políticas públicas vigentes no Brasil que contribuem para converter esse quadro, principalmente no que diz respeito à educação e formação cidadã, pois dialogam diretamente com o futuro de crianças e adolescentes.

O esporte e o lazer são meios explorados com essa finalidade. Em especial na educação escolar, eles aparecem em segundo lugar como componente extracurricular mais utilizado nas escolas integrais brasileiras, 25,2% das atividades complementares (CRUZ; MONTEIRO, 2019). Essa ação é o reflexo de estudos que, por anos, vem associando positivamente a prática esportiva com a formação de crianças e jovens em idade escolar.

As pesquisas que falam sobre esporte e formação de crianças e adolescentes investigam questões relativas a diferentes fatores, entre eles, a prática esportiva, cognição, desempenho escolar, habilidades pessoais e habilidades sociais, os estudos tratam destes conhecimentos de maneira isolada e, também, relacionando-os.

A perspectiva que associa cognição e nível de prática de atividade esportiva/física não é objeto dessa pesquisa, porém, é um fator importante a ser considerado previamente, devido a relação que pode ser estabelecida entre desempenho escolar e os processos de aprendizagem, sendo o esporte uma ferramenta da aprendizagem no processo de formação.

Sobre a influência da prática esportiva na cognição, o que se percebe é uma necessidade de estudos longitudinais, que sejam capazes de avaliar os impactos nos processos neurais dos sujeitos a médio e longo prazo (MEREGE FILHO et al, 2013), tendo em vista que o nível de atividade física e o tempo de estímulo adequados para gerar impactos relevantes sobre a cognição ainda são desconhecidos (TOMPOROWSKI et al, 2008).

Entre os impactos que podem ser destacados como relevantes, Merege Filho et al. (2013) destacam a melhora da memória incidental ou de curto prazo, sem clareza de resposta em outras áreas da cognição. As funções executivas, são outro aspecto analisado, elas contribuem de modo significativo na vida cotidiana e acadêmica dos sujeitos, pois essa habilidade cognitiva é responsável pelo ajuste comportamental dos indivíduos, na busca por soluções de problemas ao elaborarem e reelaborarem estratégias mentais, capazes de direcionar e redirecionar o comportamento, a fim de atingir metas de modo eficiente em médio e longo prazo (DAVIS et al., 2011).

Entre outros aspectos importantes na formação cognitiva de crianças e jovens, há de se destacar a influência da família nesse processo (MEREGE FILHO et al, 2013). A família, considerando-a como o principal espaço de convivência da criança, contribui consideravelmente nos aspectos cognitivos que são desenvolvidos desde a mais tenra idade. Isso se dá por meio de estímulos construtivos ou degradantes que o sujeito é submetido. Estes estímulos recebidos serão fatores importantes nas demais etapas de desenvolvimento cognitivo. A escolaridade materna também é um fator importante, mães com tempo de escolaridade superior a cinco anos, estabelecem um relacionamento propício a melhores e mais variados estímulos com seus filhos (ANDRADE et al., 2005).

É importante delimitar as possibilidades de contribuição do esporte na vida social e escolar de crianças e adolescentes, dentro do contexto da educação física escolar e, em seguida, na perspectiva dos projetos de inclusão social esportivos.

A prática esportiva dentro do ambiente escolar pode acontecer de forma distinta, tanto nas aulas de educação física escolar, quanto nas aulas de esporte extraclasse. Os benefícios da prática esportiva desempenhada nesses dois momentos podem significar benefícios para a saúde e qualidade de vida, principalmente na percepção dos próprios estudantes (PESERICO; KRAVCHYNCHYN; OLIVEIRA, 2015). A OMS (Organização Mundial da Saúde) recomenda um nível de atividade física moderado a vigoroso de 60 minutos diários entre crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade (OMS, 2018).

Alguns estudos apontam um nível abaixo do estipulado de atividade física realizada por crianças e adolescentes e uma contribuição pouco ou nada significativa da EF escolar como contra resposta a esse quadro (NETO et al, 2018; NAGORNY et al, 2018; PUSIELDI; SILVA; PEREIRA, 2018). Ainda assim, existe um potencial nas aulas de EF no combate ao sedentarismo e à inatividade física, que ajuda na melhoria dos níveis de atividade física geral, ainda que a meta ideal não seja atingida (PUSIELDI; SILVA; PEREIRA, 2018; NAGORNY et al, 2018).

Porém, o que se percebe como principal contribuição da EF escolar, e o que a diferencia das demais disciplinas, é o fato do professor ter a possibilidade de proporcionar estratégias que contribuam na formação integral dos alunos, com atividades que desenvolvam as dimensões procedimental, atitudinal e cognitiva, de maneira global (NETO et al, 2018).

Essa perspectiva multidimensional configura a EF e o esporte, de modo mais amplo, como um conteúdo que possui um potencial de abrangência multidisciplinar significativo, o que facilita a possibilidade de interação com outros campos de conhecimento. Por essa perspectiva, é relevante entender qual a contribuição efetiva da prática esportiva no desempenho escolar, tendo em vista que o esporte tem o diferencial de afetar de maneira global no processo de ensino-aprendizagem que alunos e professores estão submetidos no ambiente escolar (NETO et al, 2018).

Para além dos possíveis benefícios à saúde e qualidade de vida citados anteriormente, as aulas de EF e esporte são objeto de estudo de algumas pesquisas que buscam entender os impactos globais na vida escolar de estudantes. A principal questão levantada está no fato do esporte ter o potencial de afetar globalmente a vida dos sujeitos, porém, na prática, as aulas de EF, as atividades extraclasse na escola e os projetos sociais esportivos, não conseguem garantir esse benefício (PESERICO; KRAVCHYNCHYN; OLIVEIRA, 2015; ARANHA, 2014).

Pelo contrário, em alguns momentos, o esporte é, inclusive, atrelado como ponto negativo. Por exemplo, nos casos de “alunos-atletas” que participam de competições e dedicam mais tempo ao esporte do que o restrito das aulas de EF escolar. Quando mal direcionada, essa “vida de atleta” pode gerar resultados negativos, que impactam diretamente o desempenho escolar (SOARES; ARANHA; ANTUNES, 2013).

Os benefícios da prática esportiva nos diferentes ambientes de formação de crianças e jovens não são conclusivos ao que se refere ao desempenho escolar. Os resultados podem variar de acordo com os objetivos, estratégias e processos de avaliação que as aulas de EF escolar, extraclasse ou projeto social possuem.

Farjalla (2015) e Santos (2013) levantam a questão da falta de processos de avaliação controlados e atualizados constantemente, como fator importante na análise de projetos sociais esportivos. Nesses casos, os impactos positivos e/ou negativos dos projetos, apesar de existirem, não são identificados e analisados pelas instituições. As questões levantadas pelos gestores são tão subjetivas, que a análise das informações se torna superficial e pouco relevante.

É necessária uma construção e análise mais objetiva dos planos de ação das instituições para que os impactos sejam avaliados com maior rigor e fidedignidade (FARJALLA, 2015; SANTOS, 2013). De preferência, uma construção coletiva do plano de ação com uma equipe multidisciplinar (FLORA et al, 2017), capaz de considerar os diferentes aspectos das condições humanas enquanto indivíduo e em sociedade.

Farjalla (2015) ressalta ainda o fato desse plano de ação não ser confeccionado e desempenhado em parceria com as três esferas de governos, federal, estadual e municipal e aponta para os reais interesses políticos partidários em detrimento do atendimento à população, que muitos projetos sociais estão submetidos, como um fator negativo fundamental a ser considerado na análise dos impactos.

Mas, afinal, quais os impactos positivos reais que podem ser associados aos projetos sociais esportivos na formação de crianças e adolescentes? Assim como a questão do desempenho escolar, todos os impactos irão depender do plano de ação e como ele é conduzido pelas instituições. Porém, existem estratégias que geram impactos semelhantes e são evocadas com frequência nas falas de muitos alunos, professores e alguns gestores.

O desempenho escolar, relacionado à notas, aprovação e reprovação, não é associado diretamente à prática esportiva, como também, não há clareza nos estudos sobre até que ponto os impactos são fruto da prática esportiva vivenciada pelos alunos (ARANHA, 2014; FARJALLA, 2015; NETO; DANTAS; MAIA, 2015; PESERICO; KRAVCHYNCHYN; OLIVEIRA, 2015). Em contrapartida, os resultados relacionados às melhorias de condutas de crianças e adolescentes dentro e fora do ambiente escolar são mais facilmente reconhecidas como impacto direto da prática esportiva (DINIZ, DEL VECCHIO, 2013; NETO; FARJALLA, 2015).

Essa relação é estabelecida por diferentes estudos de caso que analisaram as falas de crianças, adolescentes, responsáveis e professores. É possível perceber dissonâncias entre os diferentes grupos, mas, também, similaridades importantes entre os grupos e entre os pares.

O que pode ser percebido nos estudos é que de maneira mais ampla quase a totalidade dos entrevistados respondem que há impacto positivo na formação global dos participantes dos

projetos sociais esportivos, independente do grupo entrevistado, aluno, responsável ou professor. Assim ocorre nos estudos de Sanches (2007), Diniz e Vecchio (2013), Farjalla (2015) e Caron et al (2017).

Os sujeitos envolvidos nessas pesquisas fazem relatos globais que apontam para a prática esportiva em algum projeto social como fator importante em suas vidas, principalmente ao que tange questões de valores e comportamentos. Vale ressaltar que o contexto em que esses grupos entrevistados foram analisados contribuiu para a percepção acerca dos impactos do projeto social e quanto mais vulnerável a situação em que se encontra o participante do projeto, maiores são os desafios para que haja essa percepção e, principalmente, a ação de mudança de comportamento.

Em casos de projetos sociais voltados para menores infratores, essa perspectiva que é vista no senso comum como uma lógica clara entre a prática esportiva e impactos nos comportamentos e hábitos dos participantes, pode não significar, necessariamente, uma relação direta entre esses dois fatores. Antunes e Silva (2018) analisaram um desses projetos sociais esportivos e concluíram que, na percepção dos sujeitos participantes, a prática esportiva estava muito mais associada à ocupação do tempo livre, do que uma formação voltada para impactos mais profundos, como uma mudança de conduta futura, por exemplo.

Essa análise leva à reflexão acerca do nível de vulnerabilidades de participantes de projetos sociais e os impactos relativos que podem atingir cada um deles, quanto mais vulnerável, maiores deverão ser os esforços para impactar positivamente na formação. Ao que tange os projetos sociais esportivos esses esforços devem vir por diferentes frentes, tanto da gestão, com planos de ações claros e comprometidos com os objetivos do projeto (FARJALLA, 2015; SANTOS, 2013), quanto nas estratégias pedagógicas, planejadas e que levam em consideração a realidade dos participantes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de Estudo

Esta é uma pesquisa qualitativa que apresentou a figura da pesquisadora em campo de maneira natural, buscando interferir minimamente no fenômeno e, com isso, aproximando-a ao máximo da realidade investigada (CRESWELL, 2007). A abordagem qualitativa deu ênfase às informações coletadas com os sujeitos e devidamente quantificadas, buscando entender a qualidade das respostas em paralelo com a frequência em que aparecem.

A relação da pesquisadora com as instituições investigadas foi estabelecida anteriormente ao processo de pesquisa e se relaciona diretamente com o trabalho que é desempenhado por ela. O papel de atuação da pesquisadora na instituição consiste, originariamente, em uma parceria. A instituição a qual ela faz parte possui contrato firmado de parceria com as Organizações Sociais responsáveis pelos equipamentos esportivos e com a prefeitura da cidade. O trabalho da pesquisadora é dar suporte pedagógico aos professores, por meio de formações continuadas e construção coletiva durante os processos pedagógicos, pautados pela metodologia do Esporte Educacional e, também, suporte junto à gestão do equipamento, sensibilizando quanto às ações institucionais, norteadas, também, pelos princípios do Esporte Educacional.

Pode-se dizer que a relação construída anteriormente ao início da pesquisa tem papel importante ao que tange a entrada e identificação dos sujeitos da pesquisa, em relação à pesquisadora. É importante ressaltar os pontos e contrapontos dessa relação previamente estabelecida. Se por um lado a pesquisadora teve acesso facilitado à sujeitos e informações importantes, por outro, foi preciso planejar detalhadamente o processo de coleta de informações, seja nas entrevistas com alunas e ex-alunas, como também, na construção e aplicação dos questionários junto aos professores e professoras, para que não houvesse interferência nas respostas dos sujeitos.

Este estudo de caso procurou responder questões voltadas para o “como” e “por que”, saindo da superficialidade das respostas e aprofundando nas situações que envolvem o fenômeno social investigado (YIN, 2001). Estudos de caso possuem como característica especial, que se diferenciam de demais estudos qualitativos, o fato de haver observação direta

do fenômeno e investigar situações no presente é uma dessas características (YIN, 2001). Nesta pesquisa em específico o fenômeno investigado foram as relações de gênero estabelecidas nas aulas esportivas de ambas instituições.

Por ser realizado em duas instituições, este estudo de caso é classificado como múltiplo, pois tratou de um fenômeno único que ocorre em dois lugares com especificidades similares. Além dos dois projetos sociais serem equipamentos esportivos que compõem a mesma política pública de esporte e lazer, eles estão localizados na mesma cidade e em locais com características similares de vulnerabilidade social. Tal especificidade do fenômeno não permite grandes generalizações, mas ajuda a entender a realidade e o contexto social por trás da participação de meninas nas aulas esportivas.

O estudo é classificado como exploratório e descritivo, pois se concretizou no campo e dele foram investigadas as questões da pesquisa. A exploração e descrição do fenômeno, nesse caso, caracterizado pelas percepções dos sujeitos, suas aspirações e histórico, não sofreram somente um processo de levantamento de dados, mas foram eles, também, material de investigação e análise (MINAYO, 2009).

A pesquisa do tipo exploratória se fez necessária neste estudo, pois tratou de um fenômeno pouco conhecido e explorado. Existiu uma necessidade de aproximação da pesquisadora com o fenômeno, na busca por informações e dados acerca do que o compõe, os detalhes e lacunas pertinentes em relação aos motivos para ingresso, permanência e evasão das meninas nas aulas esportivas e corporais dos projetos sociais. O estudo também pode ser classificado como descritivo pois para entender melhor o fenômeno, optou-se pelo levantamento de dados quali-quantitativos que auxiliaram na descrição das principais características e informações fenomenológicas (MINAYO, 2009).

3.2 Local do estudo

Trata-se de dois equipamentos esportivos públicos, situados em duas favelas diferentes no município do Rio de Janeiro, que oferecem aulas gratuitas de terça-feira à sexta-feira. Aos sábados o aparelho é aberto para a comunidade como alternativa de lazer, sem atividades direcionadas, ainda que haja profissionais responsáveis trabalhando.

A “Instituição A”, assim classificada no estudo, funciona nos turnos da manhã e da tarde e oferece diversos esportes e atividades físicas para o público de diferentes idades. Especificamente para crianças e adolescentes, atualmente, são ofertadas as seguintes modalidades: natação, futebol, vôlei, basquete, handebol, badminton, balé, jazz e capoeira.

A “Instituição B”, assim classificada no estudo, funciona também de terça a sexta e sábado somente com lazer, sendo que durante a semana o projeto atende os alunos de todas as idades nos turnos da manhã, tarde e noite. As atividades ofertadas à alunos crianças e adolescentes, são: Futebol, Natação, Balé, Ginástica Rítmica, Futsal, Karatê, MMA e Luta Livre

3.3 População e sujeitos

Os sujeitos deste estudo foram divididos em 3 grupos com a seguinte composição: Grupo 1 (G1) alunas em atividade nos PIS; Grupo 2 (G2) ex-alunas dos PIS e Grupo 3 (G3) professores nos PIS.

O G1 foi composto por 15 alunas e dividido em dois subgrupos, G1A (cinco alunas) e G1B (10 alunas). A idade média das alunas em G1A foi de 17,6 anos, a moda e a mediana das idades encontradas são iguais, 19 anos. Em G1B, a idade média encontrada foi 15 anos, a moda foi de 16 anos e a mediana de 14,5 anos.

Esses sujeitos foram encontrada por meio de investigação focalizada. Houve maior dificuldade de encontrar alunas dentro do perfil da pesquisa em G1A do que em G1B. O número de participantes em G1A foi o máximo encontrado, enquanto isso, em G1B, nem todos os sujeitos encontrados precisaram participar da pesquisa, pois o nível de saturação na frequência das respostas já havia sido alcançado, ou seja, as respostas passaram a ficar repetitivas.

No G2 foram entrevistadas ao todo 10 ex-alunas. O grupo G2 foi subdividido por PIS em dois subgrupos, G2A, com seis ex-alunas e G2B, com quatro ex-alunas. Em G2A a idade média encontrada foi de 18,3 anos, a moda das idades foi 19 anos e a mediana igual a 18,5 anos. A ex-alunas de G2A mais velha tinha vinte anos e a mais nova dezesseis anos. Em G2B a média de idade encontrada foi de 15,2 anos, não houve moda e a mediana das idades encontrada foi de 15,5 anos. A ex-alunas de G2B mais velha tinha dezessete anos e a mais nova tinha treze anos.

Em relação ao contato, convite e participação, houve mais dificuldade em G2 de modo geral do que em G1, principalmente pelo fato dessas meninas não frequentarem mais os PIS. Podemos afirmar que, mesmo com dificuldades na investigação focalizada com os dois grupos, em G2B essa dificuldade foi ainda maior, pelo fato de muitas meninas não responderem ao nosso contato, terem dificuldade de acessar o PIS por morarem distante ou o horário da escola/trabalho não permitir.

A delimitação de idade mínima a partir de 10 anos de idade é por considerar que a partir dessa idade os sujeitos já possuem capacidade de verbalizar percepções e sentimentos sobre suas experiências nas aulas dos PIS. A delimitação de alunas até 20 anos de idade é por considerar uma idade próxima à idade escolar limite, considerando uma pequena distorção idade-série, pois para o estudo é importante que os sujeitos sejam capazes de fornecer informações mais detalhadas sobre os possíveis impactos do projeto na vida escolar.

O terceiro grupo (G3) foi subdividido em dois subgrupos (G3A e G3B) para contemplar individualmente as duas instituições. O G3 foi composto por 23 professores e professoras das duas instituições. Sendo 9 sujeitos da Instituição A, compondo o grupo G3A com 4 mulheres e 5 homens e 14 sujeitos da Instituição B, compondo o grupo G3B, com 4 mulheres e 10 homens.

No grupo G3A a média de idade entre os sujeitos foi de 37,7 anos de idade, sendo o mais velho com 51 anos e o mais novo com 27 anos. Todos afirmaram ter praticado esporte na infância e/ou adolescência, sete foram atletas de alguma modalidade. Acerca do tempo de formação, trata-se de um grupo de pessoas experientes: 4 (mais de 15 anos), 3 (de 11 a 15 anos) e 2 (de 5 a 10 anos). Todos são formados no ensino superior com formação no curso de Educação Física: 5 (com especialização), 3 (com graduação) e 1 (com mestrado). Mais da metade dos professores atuam há muitos anos nesta mesma instituição: 6 (mais de 4 anos), 2 (de 1 a 2 anos) e 1 (de 3 a 4 anos).

No grupo G3B responderam ao questionário 14 pessoas ao todo, sendo 10 homens e 4 mulheres. A média de idade entre os respondentes foi de 44 anos, o mais velho com 72 anos e o mais novo com 32 anos. Durante a infância e/ou adolescência todos declararam terem praticado esportes e 10 chegaram a se tornar atletas de alguma modalidade. Das 14 pessoas entrevistadas apenas dois não são formados em Educação Física, mas são instrutores habilitados em suas modalidades esportivas. Entre os que possuem a formação, pode-se considerar uma equipe também experiente: 7 (com mais de 15 anos), 4 (11 a 15 anos) e apenas 1 (menos de 5 anos). O grau de instrução declarado pelos sujeitos foi: 6 (graduação); 6 (especialização); 2

(instrutores). O tempo de atuação da equipe neste mesmo PIS é alto para a maioria dos sujeitos: 12 (mais de 4 anos), 1 (1 a 2 anos) e 1 (menos de 1 ano).

3.4 Técnica de coleta dos dados e instrumento

3.4.1 Análise documental

A análise documental ocorreu ainda no início do processo de pesquisa em campo e aconteceu no mês de junho de 2019. Através da análise documental foi possível coletar informações sobre o perfil dos sujeitos, como nome, gênero, data de nascimento e idade, foi uma forma conveniente para a pesquisadora, pois podia ser consultada sempre que necessário (CRESWELL, 2007). Nesta fase, os dados de crianças e adolescentes que frequentaram e frequentam ainda os PIS em questão foram levantados com a finalidade de realizar investigação focalizada para chegar aos sujeitos da pesquisa.

A investigação focalizada e formação dos grupos G1 e G2 se deu por intermédio de informações dos bancos de dados oficiais das duas instituições e, também, por meio de informações diretas dos atores sociais, como gestores, professores e alunos que indicaram potenciais sujeitos ao longo de todo processo de pesquisa de campo.

3.4.2 Entrevistas

As entrevistas aconteceram entre os meses de novembro e dezembro de 2019. Os grupos G1 e G2 responderam, com supervisão da pesquisadora, a um questionário com perguntas fechadas (APÊNDICE F) e foram submetidos a entrevistas individuais, com perguntas abertas (APÊNDICES G e H), as quais permitiram que o sujeito discorresse sobre o assunto de modo não diretivo, não precisando se prender exatamente ao que foi indagado (MINAYO, 2009). Para uma análise mais detalhada, as entrevistas foram gravadas (apenas o áudio) e transcritas.

Em G1 os sujeitos foram perguntados acerca das suas percepções quanto aos motivos de sua adesão, aderência e possíveis evasões e reingressos no período em que frequentam o PIS. Em G2 os sujeitos falaram sobre suas percepções quanto aos motivos para adesão, aderência e evasão do PIS.

Em G1 e G2 os sujeitos foram indagados, também, sobre a relação e impactos entre a participação ou não participação no projeto e a vida escolar, como também o relacionamento entre meninos e meninas nas aulas e o papel do professor.

3.4.3 Questionários

Para G3 foi aplicado um questionário autoadministrado, para que os sujeitos pudessem expressar suas percepções acerca do tema, ao que diz respeito à participação das meninas nas aulas (permanência e evasão) e estratégias pedagógicas utilizadas por eles visando a participação ativa de todos os alunos, minimizando as questões e conflitos de gênero nas aulas.

O questionário autoadministrado foi composto por 15 perguntas. As primeiras sete perguntas diziam respeito ao histórico dos professores e professoras em relação às suas experiência com esporte, dança, luta e a educação física, bem como, modalidades ministradas no PIS e tempo na instituição. A oitava pergunta foi aberta e os sujeitos puderam dissertar sobre o que eles entendem ser o papel do esporte/luta/dança ofertados no PIS na vida de crianças e adolescentes que participam das aulas. As perguntas de número 9, 10 e 13 eram fechadas e foi permitido a marcação de uma única resposta, elas diziam respeito ao relacionamento entre meninos e meninas nas aulas dos PIS. As perguntas 11 e 12 eram fechadas. Foram dadas opções de respostas sobre os motivos para permanência e evasão de meninas nas aulas dos PIS e os sujeitos tinham permissão para marcar respostas múltiplas, bem como, acrescentar respostas, caso achassem necessário. As perguntas 14 e 15 eram abertas e os professores e professoras tiveram a oportunidade de expor sobre as atividades pedagógicas elaboradas por eles para gerar interação e aprendizado de meninas e meninos nas aulas (APÊNDICE I).

3.5 Organização, tratamento e análise dos dados

Na análise documental, os dados obtidos via banco de dados foram selecionados e lançados em planilha do programa *Excel* para que, a partir daí, fosse realizada a investigação focalizada, que levou à identificação inicial dos sujeitos da pesquisa.

Alguns fatores externos referentes às instituições envolvidas na pesquisa precisam ser devidamente esclarecidos, pois tem potencial de interferência nas informações levantadas pelos sujeitos da pesquisa. O ano de 2017 foi um ano de grande instabilidade política e incerteza financeira na cidade do Rio de Janeiro, este fato afetou diretamente os programas e políticas públicas da cidade.

A instituição aqui identificada como “Instituição A” passou por momento atípico durante todo o período de 2017. O equipamento esportivo atuou sem contrato, o que significa atuar sem recurso financeiro e material para manter a qualidade do serviço prestado. Desse modo, oficialmente, não houve registro de alunos durante este ano. O primeiro semestre foi marcado pela atuação voluntária de toda equipe - gestores, professores e equipe de apoio. No segundo semestre de 2017, não houve atendimento por falta de condições de manter tal logística por mais seis meses. Assim, os dados de 2017 não foram computados na investigação focalizada.

A “Instituição B” passou por situação similar. Também devido às barreiras e dificuldades ocorridas no ano de 2017, a instituição não teve registro computado neste ano. As aulas foram paralisadas no final de 2016 e só retornaram no segundo semestre de 2017.

O processo de categorização das respostas encontrados nas entrevistas com alunas e ex-alunas, foi realizado através da classificação e divisão das falas dos sujeitos por categorias, mediante alguns critérios que nós chamaremos como semântico e teórico. Buscou-se com a análise das informações levantar recorrências nas respostas, ou seja, a frequência com que cada unidade de resposta apareceu. Para classificar as unidades de significados em categorias, dois critérios foram utilizados: 1) Semântico: palavras e expressões com sentidos e significados similares; 2) Teórico: o aparecimento de palavras e expressões que compõem ou fazem parte do mesmo conceito ou ideia de pensamento presente na literatura.

Na análise dos dados coletados nos grupos de professores (G3A e G3B), as questões de número um a doze sofreram um processo de análise quantitativo. A partir da pergunta de

número treze a quinze, as perguntas feitas eram abertas e a análise se baseou em alguns critérios para a categorização das respostas dos sujeitos.

Os dados e informações das entrevistas com alunas e ex-alunas e as informações dos questionários preenchidos pelos professores e professoras foram triangulados juntamente com o referencial teórico do estudo. A triangulação das informações é importante, pois permite uma discussão sólida dos conteúdos e descobertas que cercam a pesquisa (CRESWELL, 2007).

Como forma de organização das informações coletadas ao longo da dissertação, dividimos a análise em cinco blocos temáticos, os quais irão nortear as discussões em todos os grupos de sujeitos envolvidos na pesquisa, são eles: 1) Relação meninos e meninas; 2) Papel do PIS; 3) Motivos para permanência; 4) Motivos para e vasão; 5) Relação PIS-Escola.

3.6. Ética na Pesquisa

Todos os procedimentos aqui descritos cumpriram o dever ético na pesquisa e só foram coletadas as informações junto aos sujeitos mediante aprovação no Comitê de Ética. A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) sob o número 15352219.5.0000.5282 e foi considerada aprovada para ser realizada.

Como garantia de sigilo das informações e da participação voluntária, os participantes no estudo e/ou seus responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICES A, B e C) que contém todas as informações e esclarecimentos pertinentes. Os sujeitos assinaram o Termo de Assentimento concordando com a participação na pesquisa.

Os responsáveis pelas instituições também assinaram um o Termo de Autorização Institucional (TAI), modelo encontrado no “APÊNDICE E”, contendo todas as informações acerca da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Instituição A, apesar da diversidade de modalidades ofertadas, as meninas entrevistadas se concentravam em duas principais, a dança e a natação. Elas se distribuem da seguinte forma: das cinco alunas (G1A), uma faz só natação, uma faz só dança, duas fazem natação e dança e uma faz natação, dança e basquete; Das seis ex-alunas (G2A), três faziam natação e dança, uma fazia só natação, uma fazia só dança e uma fazia natação, dança, capoeira e futebol.

Na instituição B, a distribuição das entrevistadas nas modalidades ocorria de maneira diferente. Das 10 alunas (G2A), quatro fazem só ginástica rítmica, quatro fazem futebol e natação, uma faz natação e ginástica rítmica e uma faz natação, ginástica rítmica e capoeira; Das quatro ex-alunas (G2B), duas faziam só Ginástica Rítmica (GR), uma fazia natação e GR e uma fazia natação, capoeira, GR e futebol.

A escolha das modalidades por parte dos sujeitos abre espaço para uma primeira discussão importante ao que tange os estudos de gênero. Neste estudo o esporte é tratado como espaço para manifestação da diversidade, entre elas, também a de gênero. Mas é importante destacar que a escolha pessoal em aderir determinada modalidade esportiva/dança/luta acontece dentro de um contexto social em que algumas modalidades são consideradas socialmente no Brasil como masculinas, femininas ou neutras, pois o espaço esportivo é formado por percepções sociais que passam, também, por simbologias rígidas de gênero, ou seja, o que é do feminino e o que é do masculino (KNIJNIK, 2018).

As escolhas por modalidades que ocupam espaços diferentes no imaginário social brasileiro já coloca em interessante posição de oposição as entrevistadas da instituição A, que dão preferência por modalidades consideradas socialmente como femininas e neutra e as entrevistadas da Instituição B, que optam de maneira mais equilibrada, quantitativamente, por modalidades consideradas socialmente como masculinas, femininas e unissex. Esta primeira análise, sobre o perfil de modalidades escolhidas pelas entrevistadas, foi fundamental para entender as relações de gênero e desdobramentos ao longo de toda discussão dos resultados encontrados nesta pesquisa.

Nos baseamos no estudo de Mello et al. (2018) para classificar as modalidades das entrevistadas em feminina, masculina e unissex. Neste estudo, os autores entrevistaram 441 estudantes de Educação Física da Universidade Particular da cidade de Brasília para entender

como os sujeitos percebem as modalidades esportivas em relação à que gênero elas predominantemente são identificadas por eles. As modalidades masculinas como predominantemente destinadas ao público masculino, as femininas como predominantemente associadas ao público feminino e as neutras, percebidas como modalidades destinadas aos dois públicos, masculino e feminino.

4.1 Grupo de alunas (G1)

4.1.1 Relação meninos e meninas

Com relação ao relacionamento entre meninos e meninas, foi perguntado às alunas como era a interação com a turma, especialmente o relacionamento entre meninas e meninos nas aulas que frequentam nos PIS (Tabela 1).

Tabela 1 – Percepção sobre o relacionamento entre meninos e meninas (G1)

Respostas	G1A Freq.	G1B Freq.	Total
Interação social	5	6	11
Não há interação social	2	1	3
Conflito meninos x meninas	2	2	4
Não há meninos	1	2	3
Total	10	11	21

As respostas das alunas se deu por quatro maneiras distintas: “interação social” (quando elas afirmam que havia interação entre gêneros nas aulas); “não há interação social” (apesar de aulas mistas, a interação entre gêneros não havia ou era mínima, ou seja, meninos e meninas andavam em “panelinhas”); “Conflito meninos x meninas” (as interações nas aulas eram marcadas por conflitos entre gêneros); “não há meninos” (aulas em que não havia participação de meninos).

Nesta pergunta é possível perceber que na maior parte dos relatos, 11 dos 21 relatos de experiência, as alunas percebem que há interação entre meninos e meninas e que isso não é um problema, como podemos destacar na fala a seguir:

Era bom [o relacionamento com os meninos] até porque eles são mais fortes então conseguiam levantar, fazer aquelas coisas de ginástica mesmo e agora que eles saíram, só tem meninas e é bem difícil a gente levantar, mas a gente consegue (aluna G1B-2, 12 anos).

A interação entre meninas e meninos quando é oportunizada em aula ajuda no desenvolvimento de competências individuais e coletivas, como destacamos na fala da aluna G1B-2, anteriormente. Ainda sobre esse relato, percebemos que a não participação de meninos dificultou determinadas ações das meninas em aula e, também, que há uma percepção de complementariedade entre sujeitos de gêneros diferentes.

Ainda assim, é importante destacar que dos 21 relatos, 10 dizem respeito ao fato de que não havia interação social ou ela era conflituosa entre gêneros. Sobre a não interação social dois tipos de respostas fazem menção a este acontecimento, porém de modos diferentes. As respostas voltadas para o fato de não haver interação social em aulas mistas, diziam respeito à modalidade da natação. Os sentimentos sobre este fato se apresentavam através da naturalização da divisão por gênero, em especial entre as alunas mais novas:

(...) eu trato tudo igual, eu ando mais com as meninas. [E como é o relacionamento de modo geral entre os meninos e as meninas?]. As meninas ficam só num grupinho e os meninos também ficam só no grupinho deles. (aluna G1A-5, 12 anos)

Já em relação ao fato de não haver meninos, estes relatos se deram em duas modalidades específicas em cada uma das instituições. Em G1A o relato dizia respeito à experiência na aula de dança e em G1B os relatos diziam respeito às experiências nas aulas de GR. Percebemos que para as alunas a não existência de meninos nessas modalidades se dá por não identificação por parte deles e, também, por processo de exclusão da própria modalidade, que não oportuniza ou não flexibiliza a entrada de meninos, corroborando com Knijnik (2018) que entende estes dois fenômenos como consequência um do outro, ou seja, a percepção social da modalidade como

sendo feminina, gera desinteresse e limita o acesso de meninos nestas aulas. Destacamos a fala da aluna da Instituição B para ilustrar este fato:

A gente até chama mais meninos pra fazer parte, mas eles têm um preconceito por ser um esporte de menina, mas a ginástica [Ginástica Rítmica] é um esporte que exclui muito os meninos, até mesmo nas competições. Porque nas competições só quem pode participar são as meninas. Tem algumas competições que estão abrindo agora a oportunidade para meninos. Acho que por isso, sei lá, eles nem gostam de chegar perto. (aluna G1B-4, 19 anos)

Com relação aos conflitos de gênero relatados, percebemos que eles se dão em especial na Instituição B. Resgatamos que é nesta instituição que as meninas entrevistadas participam de um número maior e mais equilibrado quantitativamente de modalidades consideradas socialmente como masculinas, femininas e neutra. Destacamos, ainda, que estes conflitos se dão, majoritariamente, na modalidade do futebol.

O futebol, que é um esporte de paixão nacional, é reconhecido socialmente no Brasil como uma modalidade masculina, tanto pelos atributos que são relacionados aos seus jogadores, força, resistência, agilidade, entre outros, que são qualidades físicas atribuídas ao sexo masculino (KOIVULA, 2001), quanto pelos investimentos e maior reconhecimento entre os jogadores homens, do que entre as jogadoras mulheres.

Os conflitos ocorridos nas aulas de futebol demonstram de maneira menos velada o que está por traz das relações de gênero estabelecidas nos demais esportes/lutas/danças. A importância dada ao futebol na nossa sociedade escancara as relações de gênero nos diferentes níveis, nesta pesquisa, em especial, em aulas voltadas para crianças e adolescentes em projetos sociais.

Os conflitos podem ocorrer ainda no ingresso da menina na modalidade. Antes de haver o reconhecimento, houve relato de desconforto pelo fato de ser menina em um ambiente majoritariamente masculino:

Quando tem pessoas novas, eu digo, meninas, eles já olham assim meio estranho. Embora aqui não tenha muita essa situação, os meninos já

acham “pô, isso aqui não é lugar pra você tá”, falam pra menina. Mas acho que, assim, não tem nada a ver. (aluna G1B-5, 16 anos)

Estudos como de Damacena e colaboradores (2015) apontam para a existência de diferenças nas relações de gênero ainda na educação infantil e revela que toda comparação ocorrida entre meninos e meninas em aula reverberava de modo que as meninas se sentiam subjugadas, inibindo-as para prática. E, ainda, que elas não se sentiam à vontade em atividades que se configurassem com rivalidade por sexo, pelo contrário, a participação era mais efetiva quando as atividades ocorriam com todos, sem distinção ou rivalidade por gênero. Os autores ainda chamam atenção sobre a importância de entender as relações de gênero ainda na Educação Infantil de modo que ao longo da vida escolar esta relação não seja de desigualdade de um gênero em relação ao outro. Os conflitos podem ocorrer apenas em um primeiro momento, mas também, persistirem. É o que destacaremos na fala de aluna de futebol a seguir:

Às vezes eles [os meninos] não gostam de falar comigo direito, mas depois eles vão se acostumando e vão falando comigo. [Por quê?] Eu não sei, eles gostam mais de ficar com os meninos, parece que eles acham que menina não pode jogar futebol, não pode fazer aquilo, porque falam que é coisa de menino. (aluna G1B-7, 10 anos).

Os estudos de gênero demonstram que os conflitos de gênero nas aulas não se dão apenas por uma questão meramente biológica, mas sim, através de construções sociais que são produzidas e reproduzidas ao longo da formação social e individual dos sujeitos (ALTMANN *et al.*, 2017). E que, muitas vezes, o distanciamento e/ou conflito no meio esportivo a médio e longo prazo entre crianças e adolescentes, ocorrem por questões de diferenciação técnica e não por diferenciação de gênero apenas (VIANNA; SOUZA; REIS, 2015). Apoiamos este achado da literatura na fala de uma aluna de futebol que não tem problema de relacionamento com os meninos, mas tem com as meninas:

Nunca fizeram nada comigo [os meninos], até na escola eu jogo futebol e os meninos não têm nada contra. [...] No início eu fazia futebol e tinham umas meninas que não falavam comigo porque elas não sabiam jogar e eu sabia. (aluna G1B-9, 13 anos).

Apesar de nesse relato o destaque de distanciamento se dá entre meninas, achamos relevante apontar o motivo pelo qual esse distanciamento se dá, a diferenciação no nível de habilidade. Ou seja, o problema a médio e longo prazo não está na menina jogando futebol em si, mas a falta de habilidade ao jogar, independentemente de gênero.

Na literatura alguns estudos apontam para este caminho, Vianna, Souza e Reis (2015) em estudo sobre *bullying* em aulas de Educação Física Escolar, constataram entre alunos do ensino médio que, independente do sexo, em muitos casos, o que gera conflitos entre meninos e meninas é, principalmente, a diferença de habilidade. Nestes casos, o não saber jogar pode levar a xingamentos, ofensas verbais, que podem gerar consequências de fundo emocional, naqueles que sofrem a agressão.

Para quebrar este ciclo de exclusão nas aulas esportivas e corporais se torna fundamental considerar as demandas individuais e coletivas, dentro de um grupo de alunos de uma turma. Quando existe uma experiência esportiva/corporal significativa, com atividades que possibilitam a menina expor suas habilidades, o nível de envolvimento dela com o esporte passa a ser maior, é o que aponta o estudo de Altmann, Ayoub e Amaral (2011), que revela que estas ações em aula ajudam a minimizar o distanciamento entre habilidosos e não habilidosos e conseqüentemente, o distanciamento por habilidade entre meninos e meninas.

É importante destacar que o distanciamento ou conflito de gênero que pode vir a ocorrer em aulas esportivas e corporais não são construídos apenas no momento da aula, pelo contrário, os alunos trazem para a aula suas experiências de relações de gênero vivenciadas em outros meios sociais. E que essas diferenças, especialmente em nível de habilidade, também são conseqüências concretas do nível de estímulo desigual que meninos e meninas recebem ao longo da vida. Fernandes (2016) reafirmou em sua tese de doutorado, sobre educação esportiva de meninas, que elas possuem menos estímulos às práticas esportivas do que os meninos. Jaco e Altmann (2016) apresentam essa diferença de estímulos a partir do relato de alunos e alunas de quatro turmas de 8º ano em uma escola pública de Campinas-SP. As autoras encontraram entre os relatos que, em geral, os estímulos são menores entre as meninas e, diferentes, os meninos são mais incentivados a praticar os esportes coletivos, enquanto as meninas são mais incentivadas a praticar a ginástica e a caminhada. E que, além disso, os conteúdos nas aulas de EF escolar, tendem a privilegiar os esportes coletivos, algo que as meninas vivenciam menos do que os meninos nos ambientes extra-aula de EF. Os níveis de habilidades por modalidades são diferentes e se a escola e, no caso deste estudo, os PIS não forem responsáveis pela inclusão

dos alunos com múltiplos níveis de habilidade, a tendência é um afastamento daqueles que se sentem menos capazes.

Corroborando com esta linha de pensamento, Aniszewski e colaboradores (2019) destacam em seu estudo, sobre motivação nas aulas de Educação Física Escolar, que entre alunos do nono ano do ensino fundamental o nível de motivação entre os meninos foi maior do que entre as meninas. Os autores destacam que isso se dá, tendo como base as falas das meninas, pelo fato do conteúdo ser mais significativo para os meninos do que para as meninas. Por isso consideramos ser de fundamental importância o papel do professor, da escola e dos PIS nesse processo de interação de meninos e meninas nas aulas esportivas e corporais.

Perguntamos às meninas sobre o que elas acham importante para melhorar o relacionamento entre meninos e meninas e, ainda, qual o papel do professor/professora nesse processo. As respostas para essas indagações podem ser vistas nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 - O que melhorar na relação entre meninos e meninas (G1)

Respostas	G1A Freq.	G1B Freq.	Total
Mais respeito	1	6	7
Mais interação	1	3	4
Não há	4	2	6
Total	6	11	17

Para esta pergunta podemos observar que as meninas tiveram três tipos de respostas diferentes: “Mais respeito” (quando elas entendem que deve haver mais respeito entre meninos e meninas nas aulas); “Mais interação” (quando elas destacam que meninos e meninas poderiam se relacionar e interagir mais nas aulas); “Não há” (quando elas destacam que a relação é boa, e não há o que melhorar).

Nesta pergunta percebemos um padrão de resposta diferente entre as duas instituições. Enquanto as alunas da Instituição A (G1A) se concentram mais na opção “Não há”, demonstrando satisfação com as relações de gênero que são estabelecidas em aula, na Instituição B (G1B), as alunas relatam a necessidade de haver “mais respeito” nas relações de gênero estabelecidas em aula.

Precisamos destacar, novamente, o perfil de distribuição das alunas por modalidades nas duas instituições, que se dá de maneira diferente. Enquanto para alunas de G1A elas se concentram em modalidades consideradas socialmente como feminina (dança) e unissex (natação), as alunas de G1B se distribuem de maneira mais equilibrada quantitativamente em

modalidades consideradas socialmente como feminina (GR), masculina (futebol) e unissex (natação/lutas).

Em G1A os espaços de aula ocupados por meninos e meninas em que há interação se dá nas aulas de dança, uma modalidade considerada socialmente como feminina. Neste caso, as meninas relatam boa relação entre gênero, tomando como base o perfil diferenciado do menino que decide fazer a aula de dança

Nunca fui de diferenciar meninos de meninas. [E em cada modalidade é diferente?]. Sim, porque o jeito das pessoas é diferente. A pessoa que dança, ela tem uma delicadeza. Eu vejo que assim, os meninos que dançam eles conseguem ver como realmente são as meninas, eles entendem melhor as meninas. (aluna G1A-3, 19 anos)

Percebemos que nas aulas consideradas socialmente como femininas, a inserção do menino não se dá por uma questão meramente de nível de habilidade, apesar das meninas considerarem as qualidades físicas dos meninos como importante, como a força, mas a interação entre gêneros ocorre, especialmente, pelas identificações e complementariedades de um gênero em relação ao outro.

Por outro lado, na Instituição B, as meninas além de ocuparem os espaços de modalidades consideradas socialmente como feminina e unissex, também participam de modalidade considerada socialmente como masculina, no caso, o futebol. Destacamos que neste contexto, a possibilidade de conflitos se torna mais eminente. Se na Instituição A, o conflito não acontece por “falta de oportunidade”, na Instituição B, meninos e meninas têm a chance de se relacionarem em um espaço que é considerado socialmente mais propício para eles do que para elas.

Não se trata de uma disputa por espaço na qual um grupo sairá perdendo e excluído, pelo contrário, trata-se do direito de acesso a todos os espaços por todas as pessoas, independentemente de gênero. Os pedidos de “mais respeito” por parte das meninas através dos relatos nas entrevistas demonstram qual caminho essas meninas gostariam de trilhar no esporte na busca por inclusão.

Eu acho que no futebol os meninos não deveriam ligar que menina joga, eles falam “ah... futebol é de menino, luta livre é de menino, capoeira é

de menino”, alguns meninos que eram de manhã falam que capoeira é de menino e falam que karatê é de menino e falam que menina não deve fazer. É que nem no futebol, os meninos ficavam falando “ahh...futebol é de menino, eu não quero que ela fique no meu time! Ela não vai saber jogar!”. Eu acho que isso é muito injusto. (aluna G1B-7, 10 anos)

Messner (2008) explica que o esporte é um “fenômeno generificador”, ou seja, que foi estruturado e suporta uma cultura baseada na classificação por gênero. Enquanto as modalidades voltadas para a estética nos movimentos são representadas socialmente como femininas, as modalidades associadas à perigo, força, violência e resistência são mais facilmente ligados ao masculino (KOIVULA, 2001).

Esta estrutura limita as possibilidades de expressão corporal que meninos e meninas possuem, dificultando o acesso de meninas a modalidades consideradas socialmente como masculinas e, também, dos meninos a se interessarem e buscarem na dança, na ginástica e nas artes uma forma de expressarem suas potencialidades. Estes padrões limitantes são reproduzidos de maneira diferente nas duas instituições e servem para exemplificar como relações de gênero desequilibradas tendem a prejudicar a oportunidade de acesso e aprendizagem de crianças e adolescentes de ambos gêneros.

Os padrões de gênero nas aulas esportivas e corporais não conseguem ser quebrados de maneira espontânea pelos atores sociais. Pelo contrário, é necessário um olhar analítico e crítico de uma figura que tenha o “poder” de contribuir na quebra de estereótipos sociais, o professor. Portanto, indagamos às entrevistadas sobre como elas percebem que o professor/professora pode interferir nas relações de gênero que ocorrem nas aulas (Tabela 3).

Tabela 3– Percepções sobre o papel do professor no relacionamento entre meninas e meninos nas aulas (G1)

Respostas	G1A Freq.	G1B Freq.	Total
Atividades mistas	4	2	6
Separar meninos e meninas		2	2
Professor-incentivador		2	2
Professor-exemplo	2		2
Professor-mediador		6	6
Total	6	12	18

Percebemos cinco tipos de respostas diferentes entre as alunas: “atividades mistas” (as alunas que entendem ser importante a aplicação de atividades que participem meninas e meninos); “separar meninos e meninas” (as alunas que consideram ser importante dividir meninos e meninas nas atividades ou até em turmas diferentes); “professor-incentivador” (as alunas que percebem ser importante um professor que incentiva a prática por parte delas); “professor-exemplo” (as alunas que percebem que o professor deve dar o exemplo em relação à postura que têm com meninos e meninas nas aulas); “professor-mediador” (as alunas que percebem ser importante o professor acompanhar e mediar as relações que são estabelecidas em aula).

Destacamos que nesta pergunta houve dois padrões diferentes de respostas, alunas que consideraram as estratégias pedagógicas e alunas que consideraram as abordagens, ou seja, o se relacionar do professor/professora com os alunos. Em relação às estratégias pedagógicas, destacamos as alunas que deram exemplo de atividades que os professores poderiam fazer em aula para unir meninos e meninas, por exemplo:

Fazer grupo de meninos com meninas nas brincadeiras, tipo um grupo de quatro com dois meninos e duas meninas, pra se conhecer melhor.”
(aluna G1A-5, 12 anos).

Apesar de separar no momento de análise entendemos que ao propor que o professor realize atividades mistas, as alunas estão considerando importante uma postura ativa do professor, que oportuniza e incentiva a interação entre gêneros, aproximando-o do perfil de professor-incentivador.

Na literatura, destacamos o estudo de Altmann e colaboradores (2017) que apontam para a figura do professor como fundamental para a participação de meninas nas aulas de Educação Física Escolar. Para estes autores, entre os meninos o principal incentivo está nos amigos, tendo em vista que a rede de apoio entre eles está mais concentrada em poucas modalidades, em especial, o futebol. Entre as meninas, os interesses são dispersos, o que dificulta a rede de apoio para a prática de uma determinada modalidade. A figura do professor, neste contexto, ajuda na proposição de atividade coletiva.

A figura do professor-mediador é apontada em estudo de Brito e Santos (2013) como importante para o bom convívio entre os alunos, em especial na melhor e maior participação de meninas nas aulas e apareceu de maneira significativa, também, neste estudo, em especial entre

as alunas de G1B. Os relatos de experiência diziam respeito a estratégias planejadas e já realizadas por professores em aula, bem como, abordagens para mediar conflitos inesperados em aula.

Ela [a professora] sempre interfere de forma positiva, quando ela vê alguma coisa errada, em questão disso [preconceito], principalmente. A gente tem sempre roda de conversa no final da aula e ela sempre aborda esses assuntos, ainda mais quando acontece. (aluna G1B-4, 19 anos)

De maneira geral, as meninas indicam para uma postura de professor que atenda às suas necessidades individuais, sem desconsiderar dos demais alunos. As alunas entendem a importância do professor em contribuir para o bom relacionamento geral, para além das questões de gênero, mas também nelas.

Monteiro (2017) chama atenção para o fato dos professores também possuírem suas próprias experiências de vida, marcadas também pelas relações de gênero e que, em muitos casos, não percebem as reproduções de estereótipos que reafirmam em suas aulas. A discussão sobre gênero antes de chegar aos alunos necessita passar necessariamente pela reflexão individual em cada professor, considerando suas experiências de vida, depois pela reflexão da sua prática pedagógica e, por fim, às ações desempenhadas junto aos alunos e alunas. É um processo de dentro para fora, do individual para o coletivo.

4.1.2 Papel do PIS

Para analisar a percepção dos sujeitos sobre o papel do PIS, as perguntas analisadas foram relacionadas aos motivos para adesão, as expectativas das alunas antes de entrar nos PIS e a realização ou não destas expectativas após experiência nas aulas. É uma forma de entender se aquilo que as alunas imaginavam sobre o PIS se concretizou, não se concretizou, ou ainda, se suas perspectivas mudaram após experiência.

A primeira indagação desse bloco temática analisa os motivos pessoais para adesão aos PIS. As respostas podem ser observadas na Tabela 4 a seguir:

Tabela 4 – Motivos pessoais para adesão no PIS (G1)

Respostas	G1A Freq.	G1B Freq.	Total
Influência de outros	5	7	12
Ocupação do tempo livre		2	2
Identificação com a modalidade	2	1	3
Saúde/Qualidade de vida	2		2
Influência da mídia	1	2	3
Total	10	12	22

Percebemos cinco tipos de respostas diferentes para esta indagação: “influência de outros” (alunas motivadas a entrar no PIS por intermédio de familiares); “ocupação do tempo livre” (alunas motivadas pelo lazer); “Identificação com a modalidade” (alunas que gostavam de alguma modalidade e a buscou no PIS); “Saúde/Qualidade de vida” (alunas motivadas por condições e melhoras na saúde); “Influência da mídia” (alunas motivadas por programas televisivos e internet).

A resposta com maior recorrência diz respeito à “influência de outros”. Esta resposta está ligada diretamente ao incentivo de mães, pais e demais responsáveis para que a menina pratique alguma atividade esportiva dentro dos PIS.

Desde pequenininha meu sonho é ser jogadora aí eu falava com a minha mãe me botar numa escolinha aí ela sempre procurou só que todas as escolinhas que têm futebol assim, pagam. Aí falaram, acho que foi uma amiga dela [da mãe], falou que aqui não pagava, aí ela veio aqui perguntar como é que se faz o negócio aqui e eu comecei a fazer, tô até hoje. (sic) (aluna G1B-8, 13 anos)

Na literatura, autores como Almeida e Souza (2016) e Longo et al. (2017) apontam para a influência dos pais e responsáveis como fundamental na qualidade da relação que a criança ou adolescente terá com o esporte, quanto mais jovem, mais dependente a criança será da família e, conseqüentemente, maior deverá ser o envolvimento da família, uma realidade que não acontece com todos os alunos dos PIS. A adesão a um programa esportivo é o primeiro passo que um responsável pode dar nessa direção, mas somente isso não basta, principalmente quando se trata de crianças em situação de vulnerabilidade social.

A perspectiva que aborda o esporte como ferramenta de inclusão social é difundida na literatura há muitos anos (BERTOLLO; SCHWENGBER, 2017; VIANNA; LOVISOLO, 2011; 2018; ZALUAR, 1994), ainda assim, não se tornou menos urgente o olhar para a população mais pobre e o suporte da família, que nem sempre ocorre, pode e deve ser previsto pelas instituições, de modo que sejam supridas necessidades básicas dos alunos por meio de ações estratégicas das instituições e pedagógicas por parte dos professores.

Outra perspectiva importante, considerada neste estudo, diz respeito às expectativas das alunas antes de ingressarem nos PIS, as respostas para esta indagação se encontram na Tabela 5 a seguir:

Tabela 5 - A expectativa dos sujeitos para o ingresso no PIS (G1)

Respostas	G1A Freq.	G1B Freq.	Total
Aprendizado	5	12	17
Ascensão social		2	2
Saúde/Qualidade de vida	1		1
Inclusão social	1	1	2
Total	7	15	22

Percebemos quatro tipos de respostas para esta pergunta: “aprendizado” (alunas que esperavam aprender/adquirir algo novo em seus diferentes níveis); “Influência de outros” (alunas que esperavam por ascensão social por meio do esporte); “Saúde/Qualidade de vida” (alunas que esperavam obter resultados voltados para melhora da saúde e/ou qualidade de vida); “Inclusão social” (alunas que percebiam no esporte uma forma de se incluir socialmente e/ou incluir outros alunos). As alunas tiveram a oportunidade de falar de mais de uma expectativa e analisamos cada uma delas.

A resposta com maior recorrência diz respeito às expectativas voltadas para o aprendizado. Destacamos o aprendizado em diferentes níveis, desde o aprender uma técnica/movimento/modalidade novos, passando pela aspiração de participar de apresentações e campeonatos, até de fato o foco na profissionalização por meio do esporte.

Eu comecei no futebol com seis anos e eu gostava muito, muito, muito. O meu pai vê jogo, ele é fissurado em jogo e eu comecei a ver jogo, comecei a gostar. Aí eu falei “mãe, caça um lugar pra eu fazer futebol”. Minha mãe rodava e não achava, aí ela um dia chegou em casa e disse

“na vila olímpica tem futebol”. Nossa, só faltou eu quebrar a casa. Eu tinha vontade de ser jogadora de futebol, mas já passou. Meu sonho agora é virar professora de educação física. (aluna G1B-9, 13 anos)

A importância da profissionalização aparece nos estudos de Vianna e Lovisolo (2018) como uma demanda de crianças e adolescentes participantes de projetos sociais em favelas. Para este grupo a oportunidade de se ver como atleta de uma modalidade possibilita a ampliação de perspectivas de futuro anteriormente limitadas pelas condições de vida. Azevedo e Gomes Filho (2011) discutem em estudo de argumentação filosófica e discurso dialético o esporte em uma perspectiva em que competição e inclusão não são opostos e podem contribuir na formação cidadã de crianças e adolescentes, passando, também, pela possibilidade de profissionalização dos jovens.

A ascensão social por meio da profissionalização no esporte apareceu de maneira “tímida”, mas simbólica, em especial na fala da aluna G1B-8 de 13 anos de idade que ao ser perguntada qual era seu sonho com o esporte ela respondeu: “ser jogadora e ver minha mãe feliz”. A busca de melhora na condição de vida da família é um anseio e apareceu em falas de alunas da Instituição B. Essa é uma perspectiva importante que é apontada também no estudo de Vianna e Lovisolo (2018). Não considerar esta como uma possibilidade é limitar o potencial de ação dos PIS na formação das alunas, ainda que as demandas sejam consideradas difíceis de serem alcançadas, o direito à prática deve ser garantido.

Após perguntarmos sobre as expectativas das alunas antes de entrarem no PIS, indagamos as entrevistadas sobre a realização ou não dessas expectativas iniciais

Tabela 6 – Realização das expectativas após entrar no PIS (G1)

Respostas	G1A	G1B	Total
	Freq.	Freq.	
Realizou	2	4	6
Realizou parcialmente	2	6	8
Não realizou	1	1	2
Total	5	11	16

As alunas tiveram a oportunidade de falar sobre como e de que forma as expectativas almeçadas anteriormente à sua entrada no PIS aconteceram ou não aconteceram. Consideramos três tipos de respostas: “Realizou” (quando aquilo que era almejado foi realizado plenamente);

“Realizou parcialmente” (quando aquilo que era almejado foi realizado minimamente ou está em processo); “Não realizou” (quando aquilo que era almejado não foi realizado por nenhum aspecto).

Analisamos que, entre as alunas, as respostas foram favoráveis ao atendimento das expectativas, seja de maneira plena ou parcialmente. É importante resgatarmos que as principais expectativas iniciais eram relacionadas à aprendizagem. Sobre isso, destacamos que as alunas que disseram ter as suas expectativas de aprendizagem alcançadas diziam respeito ao aprendizado da técnica, por exemplo, o fato de agora saber nadar e antes da aula de natação não sabia, como o caso da aluna G1A-5 (12 anos de idade) e também expectativas relacionadas ao aprender para competir e se apresentar. Um fato marcante relatado por alunas da GR da Instituição B foi a viagem para participação no “Gymnaestrada”, o maior festival de ginástica do mundo ocorrido na Áustria em 2018. Para ilustrar destacamos a fala de uma aluna que tinha o sonho de ser atleta profissional e, ainda que não tenha conseguido alcançar essa expectativa inicial, teve este outro sonho realizado.

Ajudou a realizar o sonho de ir pra Áustria que eu consegui viajar pra Áustria com algumas meninas e a gente ficou lá, como se fosse as olimpíadas, né?! A gente foi representando o Brasil. Então, ajudou bastante. (sic) (aluna G1B-2, 12 anos)

Vianna e Lovisolo (2009) realizaram estudo sobre a expectativa de 37 alunos e 40 alunas, com média de idade de 11,5 anos, de um projeto social esportivo e percebeu que o se tornar atleta faz parte do imaginário deste grupo. E os meios para alcançar este objetivo passam, obrigatoriamente, pelo aprender e pela melhora no desempenho. Ou seja, os alunos precisam ver evolução no aprendizado, não basta estar participando de um projeto social, os ganhos individuais são demandas dos alunos e precisam ser observadas e atendidas minimamente.

A médio prazo os alunos almejam testar suas habilidades conquistadas pelo trabalho desempenhado em aula, nasce então, a necessidade de se apresentar e/ou competir como forma de auto-avaliação, muito importante para garantir sua permanência. Esta perspectiva apontada por Vianna e Lovisolo (2009) aparece também entre as alunas que relataram ter conseguido realizar parcialmente suas expectativas de aprendizagem. Para elas, estar competindo faz parte do processo natural de evolução no esporte para se tornar atleta, como no caso dessa aluna do futebol que tem o sonho de se tornar jogadora profissional:

Assim, eu acho que tá me ajudando muito, porque eu tô fazendo campeonato, saindo, indo pra fora e tal, e aí eu acho que tá me ajudando um pouco. (aluna G1B-1, 11 anos)

Entre as alunas, aquelas que não realizaram sua expectativa inicial sofreram processo de mudança dessa expectativa ao passo que ingressaram nos PIS. Eram expectativas mais ambiciosas, como o caso da aluna G1B-2 (12 anos) que queria ser ginasta profissional e participar das Olimpíadas e que após fazer as aulas percebeu que já não conseguiria ser profissional, mas seguiu realizando outros sonhos. E, também, o caso da aluna de dança que queria se formar professora, mas não conseguiu:

Olha, eu não me tornei professora, mas contribuiu por conta da professora [de dança] em si. Ela é muito atenciosa, sabe. Então quando ela vê o seu esforço ela faz de tudo pra tentar te ajudar ao máximo. Ajuda bastante no crescimento. (aluna G1A-3, 19 anos)

Conseguimos perceber nitidamente nesse relato o papel importante da professora-incentivadora. Apesar do PIS não proporcionar a formação de profissionais da dança, o trabalho desempenhado conseguiu gerar permanência da aluna nas aulas. De modo geral, é possível notar um resultado positivo nas experiências relatadas pelas alunas, em diferentes níveis de satisfação, as entrevistadas deram relatos de experiências de como o esporte tem o potencial de transformação pessoal. Ainda assim, vale ressaltar o papel fundamental dos PIS em oportunizar não somente a interação entre os alunos, dentro de um aspecto do lazer, mas também, atentar-se ao desempenho e evolução individual e coletiva dentro das aulas de esporte, luta e dança, sendo esta uma demanda relatada pelas alunas neste estudo.

4.1.3 Motivos para permanência

A seguir apresentaremos as informações coletadas sobre os motivos pessoais para permanência nos PIS por parte das alunas entrevistadas.

Tabela 7– Motivos pessoais para permanecer no PIS (G1)

Respostas	G1A Freq.	G1B Freq.	Total
Interação social	3	5	8
Aprendizado	2	4	6
Gosto/prazer/subjetividade	2	4	6
Influência de outros	2		2
Saúde/Qualidade de Vida	1		1
Oportunidade/Inclusão social		3	3
Total	10	16	26

As alunas apontaram para seis tipos de respostas diferentes sobre os motivos para permanência nos PIS: “Interação social” (o bom relacionamento com amigos e professores); “Aprendizado” (a importância de aprenderem e evoluírem na modalidade); “Gosto/prazer/subjetividade (a identificação com a modalidade que está realizando); “Influência de outros” (o incentivo de familiares); “Saúde/Qualidade de vida (notar que há melhora na saúde e qualidade de vida); “Oportunidade/Inclusão social” (PIS como direito individual e coletivo).

Para analisar estas respostas, decidimos resgatar as informações relacionadas à expectativa inicial das alunas, antes de ingressarem aos PIS (Tabela 5). Com relação à expectativa inicial, as alunas apontaram, significativamente, para a importância do aprendizado, enquanto o fator da “interação social”, ou seja, do se relacionar com amigos e professores, não foi apontado por nenhuma das entrevistadas. Por outro lado, neste momento, ao serem perguntadas acerca dos motivos pessoais para permanência, o aprendizado não foi fortemente destacado, como ocorreu na pergunta sobre as expectativas iniciais. Ele continua sendo um motivo muito importante, porém, perdeu o destaque, como podemos recordar na Tabela 5.

A distribuição das respostas sobre a permanência (Tabela 7) aparece de forma mais equilibrada quantitativamente, quando comparada às respostas sobre a expectativa inicial (Tabela 5), consideramos esta diferença um paradoxo importante a ser analisado. Sobre os motivos pessoais para permanência percebemos uma maior recorrência de respostas voltadas para a interação social, o que significa que, a partir do momento que a menina ingressa no PIS as relações passam a ocupar um espaço fundamental em suas vidas, garantindo sua permanência.

Altmann (2017) retrata em seu estudo o importante papel do professor(a) de Educação Física como garantidor de um espaço de relações positivas entre ele/ela e os alunos e alunas, gerando um melhor convívio entre a própria turma. Novamente, não basta esperar um bom relacionamento espontâneo entre os alunos, caso isso aconteça, ótimo, porém o professor(a) tem a oportunidade/obrigação de gerar um espaço propício ao convívio dos diferentes. Destacaremos a seguir a fala de uma aluna que exemplifica este assunto:

Ela [a professora] é uma pessoa que me incentiva querer continuar no caminho, mostra os erros e os acertos, é uma pessoa que te ajuda a crescer, tá ali do seu lado e é muito mais que uma professora. Eu *acho ela* uma profissional muito completa. Então, toda dinâmica que ela utiliza em sala me chama bastante atenção, eu gosto, é isso que me mantém aqui. (aluna G1A-3, 19 anos)

A discussão sobre o paradoxo entre expectativa e motivo para permanência nos leva a uma reflexão: A interação social é tão relevante que passa a ocupar um espaço igual ou até mais importante que a aprendizagem entre os motivos pessoais para permanência das meninas? Ou ao não atender todas as demandas de aprendizagem das alunas, a interação social passa a ocupar um espaço de importância significativo entre os motivos pessoais para permanência?

Longe de querer responder à estes questionamentos com exatidão, consideramos ser importante o olhar atento à estas duas possibilidades desvendadas pelo estudo como meio para entender, de fato, quais os motivos que levam à permanência de meninas, sem desconsiderar as possibilidades.

Outro fator relevante abordado nas respostas, diz respeito ao gosto pela modalidade, que passa pela identificação com a mesma, seja por influência externa, da televisão, internet, amigos, entre outros, ou interna, a partir de um início despretensioso na modalidade e acabar gostando. Esta é uma perspectiva que precisa ser observada por duas perspectivas, o fator individual e o fator social, lembrando que um se torna dependente do outro e vice-versa.

De maneira individual as pessoas podem ter maior facilidade em determinada modalidade devido características físicas inatas, como a alta estatura, que é importante em esportes como basquete, por exemplo, ou a baixa estatura, importante para ginastas da Ginástica Artística (GA), ou a estrutura mais longilínea, como é o perfil da ginasta na GR, entre outros padrões. Estes são exemplos de um primeiro aspecto que pode influenciar na preferência por

uma modalidade, porém não é suficiente, pois não conversa, obrigatoriamente, com o nível de habilidade.

A partir daí, outros aspectos sociais podem ser considerados. As pessoas possuem experiências de vida diferentes e, conseqüentemente, possuem referenciais esportivos, de luta e dança diferentes. A influência dos ambientes de convivência, como família, escola, igreja, clubes, PIS entre outros, tem poder de influência sobre as condutas dos sujeitos. Jaco e Altmann (2016) relataram isso em seu estudo e demonstraram como os estímulos externos têm influência direta no nível de participação dos alunos nas aulas de EF escolar. Traçando um paralelo com os PIS, achamos coerente dizer que o mesmo deve acontecer neles, as experiências no espaço escolar e demais espaços sociais, influenciam no envolvimento da criança e adolescente na aula.

Para além disso, as estruturas sociais também conversam nesse sentido e são importantes nas escolhas dos indivíduos. Aqueles que se identificam com uma modalidade considerada socialmente que não é para ele/ela, se não tiver um olhar crítico e atitudes subversivas, tendem a se encaixar em padrões sociais, entre eles, por exemplo, o de que “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”, que além de ser um senso comum é o subtítulo de um artigo de Altmann, Ayoub e Amaral (2011) que discute gênero em aulas de Educação Física Escolar. As autoras atribuem as aulas de educação física como importante oportunidade de discussão sobre estereótipos de gênero, não obstante, as aulas de esporte/luta/dança no PIS também parecem contribuir neste sentido.

4.1.4 Relação PIS-Escola

Nesta sessão foram analisadas três perguntas, a primeira sobre a percepção das alunas sobre a contribuição do PIS e da Escola na perspectiva de “melhorar a vida”, ou seja, perspectiva de ascensão social por meio do esporte e da escola. A segunda pergunta dialoga com a percepção das alunas sobre os possíveis impactos das aulas dos PIS na vivência escolar. E a terceira pergunta traça um paralelo entre como são as aulas no PIS e como são as aulas de Educação Física Escolar.

Tabela 8 – Importância da escola e do PIS em melhorar a vida (G1)

Respostas	G1A Freq.	G1B Freq.	Total
Esporte mais importante		2	2
Escola mais importante		4	4
Esporte e escola importantes	5	4	9
Total	5	10	15

As respostas das alunas sobre qual dos dois meios de formação, esporte e escola, elas percebem que contribui mais para a mudança de vida de uma pessoa mais pobre, estão representadas na Tabela 8. Percebemos que para a maior parte das alunas o esporte e a escola possuem potencial igualmente importante para a melhoria de vida de pessoas mais pobres, em especial entre as alunas da Instituição A, na qual todas responderam desta forma.

[...] é importante que todos tenham oportunidade de vivenciar outros ramos, pra ver qual se identifica mais, não uma coisa imposta. (sic)
(aluna G1A-1, 20 anos)

Sobre esta fala destacamos na literatura a teoria das desigualdades sociais e escolares de Boudon (1984) como uma marca de sociedade desiguais e, ao mesmo tempo, uma sociedade produtora e reprodutora da desigualdade. A educação dentro deste cenário se torna uma ferramenta de transformação social importante para combater e minimizar os impactos da desigualdade.

Partimos deste contexto para analisarmos o relato da a aluna G1A-1 (20 anos de idade), que ressalta um ponto importante ao falarmos sobre desigualdade, a dificuldade de acesso a oportunidades. Sendo assim, é importante destacar que, ainda que a participação em projetos sociais esportivos não seja obrigatória, como ocorre em relação ao contexto escolar, é garantido por lei a possibilidade de acesso ao esporte/luta/dança e outras manifestações corporais como fim de lazer e formação cidadã. Entender o esporte/luta/dança e o lazer como um direito é o primeiro passo na busca por garanti-los socialmente, em especial para as crianças e os adolescentes moradores de áreas vulnerabilizadas.

Na Instituição B, aparece com a mesma recorrência entre as alunas, a escola sendo mais importante que o esporte para gerar melhoria na vida de pessoas mais pobres. Estas percepções

foram embasadas pela conexão entre escola e mercado de trabalho, de modo que, para estas alunas, a escola tem como objetivo a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Acho que a escola [mais importante]. Primeiro os estudos e depois a gente pensa nos esportes. Porque assim, estudo pra melhorar condição de vida, trabalhar, acho que são os estudos mesmo e depois os esportes.
(aluna G1B-2, 12 anos)

A escola passou por processo de democratização no Brasil nos últimos 60 anos (OLIVEIRA, 2007) e firmou-se como dever do Estado à partir da Constituição Federal Brasileira de 1988. Ela é um direito da criança e do adolescente, um dever do Estado em fornecê-la e da família em proporcionar acesso às crianças e adolescentes. Estes fatos importantes da história da educação brasileira colocou a escola em uma posição de importância no quesito formação de crianças e adolescentes. Por isso, entendemos essa validação por parte das entrevistadas da Instituição B, é o fruto de uma construção social que diz respeito ao sentido da escola e sua importância social.

Por outro lado, apenas uma minoria das alunas da Instituição B (duas alunas) percebem o esporte como mais importante que a escola para a melhoria de vida de pessoas mais pobres. Dentro desta perspectiva, as alunas entendem que, através do esporte, é possível uma pessoa ampliar sua visão de mundo, algo que é mais limitado no contexto escolar, na percepção delas.

Eu acho que o esporte [é mais importante], mas a escola também tem um papel muito grande, mas o esporte eu acho que pesa mais. Acho que o esporte abre o olhar do atleta, sei lá, eu acho que sim. Na escola você aprende mais o conteúdo, aqui no esporte não, você abre o seu olhar pra mais outras coisas, pra várias coisas. [que outras coisas são essas?]. Competições, área de trabalho, acho que na escola você tem só aquelas matérias. Ou eu vou seguir aquilo, ou não é aquilo. No esporte não, você amplia o olhar pra outras coisas. (aluna G1B-4, 19 anos)

Por esta perspectiva, uma minoria das alunas destaca uma diferenciação entre escola e esporte que vai além da reflexão até então estabelecida. O fato de que, apesar da escola preparar o indivíduo dentro de um contexto formal importante à dinâmica do mercado de trabalho, existe

limitação na preparação para a vida, pois a vida não é apenas trabalho. Sendo assim, as entrevistadas apontam o esporte como o meio de ampliação das perspectivas, para além dos caminhos convencionais e, ainda assim, importantes que surgem a partir da escola.

O esporte não concorre com a escola, ele é um aliado. Esta perspectiva fica mais nítida entre os relatos das alunas que destacam que escola e esporte são igualmente importantes e, também entre os relatos de alunas que entendem o esporte ser mais importante numa perspectiva de mudança de vida de pessoas mais pobres. Nos apoiamos nestes relatos e em estudos como de Constantino e Corrêa (2005) e Vianna e Lovisolo (2011) e corroboramos com este ponto de vista de entender a relação entre escola e esporte de maneira complementar, na qual um potencializa a ação do outro, ajudando a garantir direitos básicos à educação e lazer para crianças e adolescentes.

Em seguida, perguntamos às entrevistadas se elas percebem impactos das aulas do PIS na vivência escolar e quais são os impactos. As respostas podem ser observadas na Tabela 9 a seguir:

Tabela 9 – Percepções sobre impactos do PIS na vivência escolar (G1)

Respostas	G1A Freq.	G1B Freq.	Total
Desempenho escolar		5	5
Levava conhecimentos adquiridos para escola		2	2
Melhora no comportamento	5	3	8
Incentivo		2	2
Total	5	12	17

Foram apontadas quatro respostas distintas: “desempenho escolar” (impactos no desempenho de notas nos boletins); “Levava conhecimentos adquiridos para a escola” (uso dos aprendizados do PIS na escola, especialmente nas aulas de EF); “Melhora no comportamento” (impactos no relacionamento com outros e consigo mesma); “Incentivo” (se sentia incentivada a continuar na escola por abordagem de professores neste sentido).

A resposta que aparece com maior recorrência nos relatos das entrevistadas diz respeito à impactos no comportamento. Impactos relacionadas ao ser, em se relacionar melhor consigo mesma: “(...) porque quando eu saio daqui eu saio mais calma pra estudar, aí quando eu vou fazer prova, eu tiro nota boa” (aluna G1A-5, 12 anos). E, também, relacionadas ao conviver, em se relacionar melhor com as demais pessoas:

Trabalhar em equipe. É uma coisa que eu não tinha paciência de jeito nenhum. Eu ainda não tenho, mas eu procuro relevar mais, ajudar mais as pessoas, como no esporte, que é uma coisa que tem que ter ajuda de qualquer jeito. (aluna G1B-5, 16 anos)

Estes relatos abrangem e fortalecem a ideia de sujeito integral (ZALUAR, 1994; FREIRE, 1999), que pode ser ilustrado pelos quatro pilares da educação desenvolvidos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) (2010) formado pelo aprender a conhecer (dimensão conceitual), aprender a fazer (dimensão procedimental), aprender a ser (dimensão atitudinal) e aprender a conviver (dimensão atitudinal). O entendimento do indivíduo por essa perspectiva deve ser explorado pelos professores em aula, no sentido de contribuir na formação global, deste modo, o professor contempla os alunos e alunas em sua totalidade, revelando potencialidades nos diferentes aspectos que formam o sujeito, oportunizando uma vivência esportiva, de luta, dança e demais manifestações corporais mais completa. A importância dos impactos no comportamento foi revelada nos relatos das alunas e isso demonstra o quanto eles podem ser percebidos como relevantes entre elas, fortalecendo os vínculos com a aula vivenciada no PIS.

A resposta voltada para a “melhora no desempenho escolar” merece explicação, pois apareceu como a segunda resposta mais recorrente, mas contempla apenas alunas da Instituição B. Estas alunas relataram experiência similar relacionada à vivência em uma mesma aula, de GR, na qual a professora envolvida realiza ação pontual de acompanhamento de notas do boletim.

Como eu falei antes, a professora fala muito sobre estudo, melhorou muito as minhas notas, ajuda bastante, ela incentiva mesmo. Ela pega boletim pra gente mostrar, esse tipo de ação. (aluna G1B-2, 12 anos)

Percebemos que essa experiência relatada não se trata de uma ação institucional, mas que, ainda assim, tem efeito sobre as alunas desta modalidade. Vale ressaltar que, dentro das estratégias de aula desta professora, não foi relatado pelas alunas o fato de abordar outros conteúdos para além da Educação Física, mas que essa ação paralela de, sistematicamente, abrir debate sobre a importância das alunas estarem atentas ao desempenho na escola e se ajudarem no extra-aula de GR, demonstrou efeito positivo entre um grupo de alunas deste estudo.

Resgatamos o importante papel do professor como incentivador (ALTMANN et al., 2017) e mediador (BRITO; SANTOS, 2013) como fundamental para obter êxito em ações deste tipo em aula, que tem impactos que vão além das barreiras dos PIS.

Houve relatos também voltados para a importância das aulas do PIS na melhora de desempenho e destaque nas aulas de EF escolar:

A ginástica [rítmica] me ajudou a conseguir melhorar na educação física, algumas coisas de esporte eu consegui melhorar um pouco, outras não. [a professora daqui ajuda nisso?] Sim, ela fala sobre outros esportes, às vezes ela traz pra gente fazer algumas coisas, eu melhorei no basquete, por exemplo. (aluna G1B-2, 12 anos)

Ao considerarem a importância da escola nos diferentes discursos e abordagens pedagógicas apresentadas pelas alunas, os professores reafirmam o papel de complementariedade que existe entre escola e esporte/luta/dança (CONSTANTINO; CORRÊA, 2005; VIANNA; LOVISOLO, 2011). As alunas, por sua vez, por se identificarem, tendem a levar as ideias do(a) professor(a) em consideração, tendo efeito positivo em suas vidas pessoais e escolares. Reafirmamos a importância do(a) professor(a) ter consciência do alcance de suas falas e do que eles/elas representam para seus alunos e alunas. De modo que se torna fundamental que usem, de maneira responsável, sua figura no dia a dia de aula para potencializar suas ações pedagógicas, levando aprendizagem sobre os assuntos específicos da modalidade, mas, também, os que vão além dela.

Por outro lado, os impactos de aulas esportivas, especialmente de PIS, no desempenho e vivência escolar não possuem estudos conclusivos. Farjalla (2015) e Merege (2013) chamam atenção para a falta de processos claros e de registros como limitadores desse processo. Corroborando com o que foi revelado pelos autores, destacamos que nos PIS pesquisados não encontramos nenhum instrumento de avaliação dos impactos para a vida dos alunos. Os impactos encontrados revelam percepções reais dos sujeitos, mas não é possível mensurá-los a partir de um referencial avaliativo, sistematizado e padronizado. Ainda que este fato não desvalide as experiências vividas e relatadas pelas alunas, torna-se subjetiva a avaliação.

Para finalizar esta sessão, perguntamos às entrevistadas como elas percebem as aulas no PIS e as aulas de Educação Física Escolar. Elas relataram como percebem essas aulas nestes

dois ambientes de formação diferentes, a seguir apresentaremos as respostas para a percepção sobre as aulas no PIS.

Tabela 10 – Percepções sobre as aulas no PIS (G1)

Respostas	G1A Freq.	G1B Freq.	Total
Faz o que gosta	1	4	5
Aprende mais	1	4	5
Atividades variadas	1	2	3
Inclusivo	2	4	6
Estimulante	3		3
Total	8	14	22

As resposta apontaram cinco características sobre as aulas no PIS: “Faz o que gosta” (não obrigatoriedade); “aprende mais” (em relação à EF escolar); “Atividades variadas” (sobre as estratégias utilizadas nas aulas); “Inclusivo” (todos os alunos participam das aulas); “Estimulante” (motivação para participação nas aulas).

A primeira observação que podemos destacar das percepções sobre as aulas nos PIS é que foram todas percepções positivas. Sobre isso, precisamos nos atentar à alguns fatos, por exemplo, que no PIS, diferentemente da escola, a prática não é obrigatória e, também, as alunas têm a oportunidade de escolher qual(ais) modalidade(s) mais lhe agrada(m). Esta característica fica clara no discurso das alunas: “(...) eu gosto mais daqui [PIS], porque o esporte é maneiro, os professores são legais também e as atividades, eu faço só atividades que eu quero” (aluna G1B-1, 11 anos). E as alunas percebem essa relação consigo e, também, com os demais alunos e alunas:

[...] aqui todo mundo gosta de esporte. [Por que você acha que isso acontece?]. Porque lá na escola tem algumas pessoas, digamos assim, que não *tá* nem aí pra educação física, aqui não, aqui as pessoas vêm pra aprender. (aluna G1B-5, 16 anos)

Estas características, por si só, já se tornam vantagens das aulas do PIS sobre as aulas de EF escolar. Tendo em mente estas questões, vamos à análise das respostas. Primeiramente, as respostas possuem ligação direta umas com as outras. Por exemplo, a resposta com maior

recorrência diz respeito ao fato das aulas nos PIS serem inclusivas, com meninos e meninas participando juntos, mas não é possível falar disso dissociado dos demais aspectos da aula. O relato a seguir exemplifica como as características apontadas pelas alunas se relacionam, a aluna traça um paralelo entre as aulas de EF escolar, para falar das aulas no PIS, atribuindo ao professor um papel fundamental neste processo:

E eu sempre fui muito com os professores, se os professores era bons professores, legais com os alunos, que explicavam bem, se se importavam se os alunos estavam entendendo ou não, eu era maravilhosa na nota. E na EF [escolar] não costumava ser assim, nunca estavam parecendo ligar pra isso. Era sempre “vai jogar futebol meninos, vai jogar queimado meninas”, vou sentar na minha cadeira e vou fazer minha presença. Vocês se virem.”. [e aqui como costuma ser?]. Isso nunca aconteceu. Nunca aconteceu nada parecido aqui. Todos os professores sempre estavam ali, ensinando. Sempre faziam alguma coisa diferente, nunca colocava uma coisa que só um grupo gostava. Sempre englobava todo mundo. [na escola você percebia um grupo mais privilegiado?]. O grupo que queria jogar futebol, os meninos, sempre. As meninas aceitavam jogar queimado, tinham meninas que nem podiam jogar futebol. Tinham meninas que queriam jogar e não jogavam. (aluna G1A-1, 20 anos)

Tende-se a ter uma aula mais inclusiva, tendo em vista que a aluna se sente estimulada a estar ali, especialmente porque foi um espaço em que ela escolheu estar, portanto, faz o que gosta. E como consequência dessa soma positiva, a partir do momento que o professor(a) elabora estratégias pedagógicas variadas o sucesso no processo de ensino-aprendizagem proporciona que a aluna aprenda mais e melhor. Essa brincadeira com as palavras e expressões que apareceram nos relatos das alunas, nos ajuda a entender as interligações nos discursos e nos ajuda a entender como que o processo de ensino-aprendizagem é uma teia com muitas ramificações complexas que se relacionam e o professor nesse processo precisa estar preparado e atento às demandas dos alunos, mesmo em um ambiente mais favorável, como é o caso dos PIS.

As alunas também tiveram a oportunidade de falar sobre como elas percebem as aulas na escola. A Tabela 11 apresenta as respostas apontadas:

Tabela 11 – Percepções sobre as aulas na Escola (G1)

Respostas	G1A Freq.	G1B Freq.	Total
Sempre as mesmas atividades	2	5	7
Aprende pouco	1	3	4
Divide meninas e meninos		1	1
Faz obrigada		2	2
Foco nas demandas dos meninos	3	2	5
Não era incentivada	4		4
Aprende modalidades diferentes		1	1
Total	10	14	24

Diferentemente do que foi falado nas percepções sobre as aulas no PIS, as percepções sobre as aulas da EF escolar foram, predominantemente, negativas. Resgatamos os aspectos particulares que diferenciam claramente o contexto escolar do contexto do PIS. Em oposição ao que foi falado sobre as aulas no PIS, as aulas na EF escolar têm como característica principal serem obrigatórias, pois compõe a grade curricular das escolas, os conteúdos são variados, logo, os alunos não costumam escolher qual modalidade realizar. Estas características, por si só, já são desafiadoras e colocam em desvantagem o nível de motivação dos alunos no comparativo entre PIS e escola. Achamos importante destacar, também, outra desvantagem da escola em relação ao PIS. Esta pesquisa, especificamente, foi realizada dentro do território dos PIS, o que pode ter influenciado as percepções das alunas sobre as aulas dentro do PIS e dentro da escola.

Essas múltiplas variáveis colocam em desvantagem as experiências dentro das escolas, quando comparadas ao PIS, mas precisamos destacar que, apesar disso, existe um papel importante de complementariedade entre PIS e escola, no qual esta pesquisa não desconsidera.

Porém, um fator foi colocado como determinante para o sucesso ou insucesso das aulas no PIS e na escola, o papel do professor. Esta figura apareceu em demais respostas das alunas, nas sessões anteriores, e continuou aparecendo, em especial, neste momento em que elas puderam falar abertamente sobre as suas experiências com as aulas na EF escolar e nos PIS. Apesar das facilidades e desafios já postos anteriormente nesta sessão, percebemos que as

entrevistadas se apoiam na postura do professor para se sentirem mais ou menos envolvidas, ou ainda, mais ou menos motivadas.

Não tem nada parecido [aula na escola e aula no PIS]. Até mesmo em questão de educação física na escola. Às vezes a preferência era muito para os meninos, em relação ao futebol, essas coisas, era sempre priorizando os meninos. Aqui não, a gente se sente livre, *independente* de onde a gente estava, o espaço era pra todos e lá não, era mais focado para os meninos. Todas as minhas aulas de educação física, em todas as escolas que eu passei foi sempre assim, priorizando os meninos. Já aqui não, sempre foi livre, *independente* de ser menino ou menina. [e a forma de ensinar, era diferente?] Ah, com certeza! Na escola era uma coisa muito era aquilo, vou passar aquilo e o professor passava e se aprendeu, aprendeu, se não aprendeu, não aprendeu. E aqui não, tem essa preocupação de saber se a pessoa aprendeu ou se não, se precisa de mais algum trabalho pra aprender aquilo ali, tal coisa e na escola não era assim. Pelo menos comigo não. Sem contar que aqui tem contação de história, tem reforço, uma ajuda a outra, ela [a professora] pede pra uma aluna ajudar a outra, quem tá mais avançado na escola, em série diferente e a gente ajuda as pessoas. (aluna G1B-4, 19 anos)

É possível destacar um aspecto importante na fala da aluna e que apareceu em demais relatos, o fato do conteúdo privilegiar um grupo em detrimento ao outro. O foco nos esportes, em especial o futebol, colocam os alunos que não se identificam com os esportes em desvantagem e menos motivados. Em sua maioria, os relatos dizem respeito aos conteúdos nas aulas de EF escolar privilegiarem mais os meninos, sem atender às demandas das meninas, dificultando ainda mais o envolvimento delas nas aulas. Altmann (2017) e Aniszewski e colaboradores (2019) obtiveram este mesmo resultado em seus estudos e revelaram que o fato dos conteúdos em aula não atenderem a um grupo específico, no caso, as meninas, é gerado desmotivação e baixa no nível de envolvimento com a aula por este mesmo grupo.

Este relato foi de uma aluna mais velha, que já passou pela escola e pôde dar um parâmetro geral de como foi sua experiência com a EF escolar ao longo de toda sua trajetória.

Mas não é um relato distante de demais alunas, que apontaram algo parecido e que ainda vivenciam o Ensino Fundamental na escola, como no relato a seguir:

O mais diferente entre a escola e aqui [PIS] é a importância que o professor dá. Tipo, na escola, claro que a professora é muito importante, mas de vez em quando eu vejo que ela fica meio exausta dando aula, ela senta assim na mesa e fala “ah, faz aí o futebol”. E aqui eu nunca vi um professor dando aula sem vontade. (aluna G1B-9, 13 anos)

Sobre esta fala em específico, além do destaque, novamente, à figura central do professor como garantidor de um espaço propício à prática esportiva e corporal por todos os alunos e alunas (ALTMANN, AYOUB, AMARAL, 2011), destacamos que as aulas nas escolas públicas brasileiras atendem à um público mais heterogêneo do que nos PIS, em questões de gostos, níveis de habilidade, gênero e que ainda enfrentam, muitas vezes, problemas de superlotação nas turmas. Todos estes aspectos somados se apresentam como um desafio ao professor de EF. Porém, não justificam atuações que pouco agregam aos alunos, é preciso estabelecer um processo de ensino-aprendizagem que valorize as individualidades e promova a inclusão entre os alunos, de modo que eles tenham a oportunidade de conhecer os diferentes conteúdos da EF Escolar de uma maneira significativa e atrativa. A escola é o verdadeiro espaço da diversidade, apesar de desafiador, é nela que as crianças e adolescentes possuem a maior oportunidade de lidar com as diferenças e celebrá-las.

4.2 Grupo de ex-alunas (G2)

4.2.1 Relação meninos e meninas

Com relação ao primeiro bloco de análise “Relação meninos e meninas”, foi perguntado às ex-alunas como era o relacionamento com a turma, especialmente o relacionamento com

meninas e meninos nas aulas esportivas que frequentavam no PIS. Os resultados das respostas se encontra na Tabela 12 a seguir:

Tabela 12 – Percepção sobre o relacionamento entre meninos e meninas (G2)

Respostas	G2A Freq.	G2B Freq.	Total
Interação social	4	2	6
Não há interação social		1	1
Conflito meninos x meninas	3	1	4
Não há meninos	3	2	5
Total	10	6	16

As respostas das alunas se deu por quatro maneiras distintas: “interação social” (quando elas afirmam que havia interação entre gêneros nas aulas); “não há interação social” (apesar de aulas mistas, a interação entre gêneros não havia ou era mínima, ou seja, meninos e meninas andavam em “panelinhas”); “Conflito meninos x meninas” (as interações nas aulas eram marcadas por conflitos entre gêneros); “não há meninos” (aulas em que não havia participação de meninos).

Assim como ocorreu entre as alunas, entre as ex-alunas a resposta mais recorrente nos relatos das entrevistadas diziam respeito ao fato de haver interação social. Dos 16 relatos totais, seis falavam deste tipo de relacionamento, no qual elas não percebiam um problema nas relações de gênero estabelecidas em aula, como notamos no comentário da ex-aluna a seguir:

Eu falava [com a turma] porque a gente era uma equipe, agora, com relação aos meninos, eu falava, eu sempre gostei, nunca tive problema nenhum com isso. (ex-aluna G2A-6, 18 anos).

O sentimento de complementariedade entre gêneros também apareceu entre as ex-alunas, demonstrando como é possível e importante aprender com as diferenças:

A gente tinha uma família aqui (...) com as meninas eu era a caçulinha, eu sempre fui bem mimada, mas sempre me esforçava ao máximo *pra* impressionar elas, pra falar que eu conseguia fazer a mesma coisa que elas. [E com os meninos essa relação era como?]. Na verdade, era ainda

mais, porque pelo fato deles serem meninos tinham mais destaque e faziam várias pegadas e eram sempre eles que faziam e eu pensava “eu quero ser par com ele”. (ex-aluna G2B-2, 15 anos)

Por outro lado, como apontamos também entre as alunas, achamos importante chamar atenção sobre as demais respostas. Se por um lado seis dos 16 relatos falavam desta boa relação entre gêneros, os 10 relatos restantes diziam respeito à experiências em que havia conflito ou, simplesmente, não havia interação ou não havia meninos nas aulas, fatos importantes a serem analisados nesta pesquisa.

A segunda resposta que mais ocorreu nas falas das ex-alunas foi o fato de não haver meninos nas aulas, novamente, em modalidades nas duas instituições consideradas socialmente como femininas, na dança (Instituição A) e na GR (na instituição B). Este fato nos reafirma como o caráter generificador do esporte, descrito por Messner (2008) tende a repelir os diferentes e unir os iguais, no caso, separando as modalidades esportivas, de luta e dança por gênero, dificultando o acesso de meninas à esportes considerados socialmente como masculinos e, neste caso, meninos à modalidades consideradas socialmente como femininas.

A relação conflituosa entre gêneros apareceu em quatro relatos das ex-alunas. Sobre isso, é importante destacar sobre quais modalidades as ex-alunas se referiam, pois nenhum conflito foi apontado nas modalidades ditas socialmente como femininas, a dança e a GR. As modalidades em que ocorreram os conflitos na Instituição A foram a natação e o vôlei, modalidades neutras e capoeira, que não aparece citada no estudo de Mello et al. (2018), mas podemos assimilá-la a demais lutas, como judô e karatê, que aparecem no estudo como neutras. Na Instituição B, o único relato de conflito dizia respeito à aluna que realizava modalidade considerada socialmente como masculina, o futebol.

A fala de uma ex-aluna que participou tanto de atividades feminina quanto neutras, ajuda a ilustrar o fato de que, dependendo da modalidade, o relacionamento entre meninos e meninas variava de amistoso para conflituoso:

Então, existiam atividades e atividades. No balé, em sua maioria, eram todas meninas, mas eu lembro de, no máximo, um ou dois meninos. E a relação deles com a gente era boa. A gente nunca chegou a ter alguma desavença, não lembro de ter alguma confusão ou algo assim. Mas em esportes como vôlei e a capoeira, eu não me sentia confortável com os

alunos meninos, eu me sentia confrontada por eles, principalmente pelo professor não dando muito incentivo pras meninas. Eu não me sentia bem de verdade, mesmo que eles não fizessem nada, eu me sentia intimidada por eles ou na capoeira, quando tinha que fazer algumas coisas, eu me sentia muito mais segura em fazer com uma menina do que com um menino. [Pesquisadora: E a relação entre meninos e meninas de modo geral nas aulas, como era?]. Eu não tenho uma lembrança muito forte disso, mas a gente se falava entre si, meninos e meninas, mas eu sentia que às vezes, os meninos mesmo agiam como se eles fossem realmente melhores naquilo, nesses tipos de atividades que eram consideradas mais masculinas. (sic) (ex-aluna G2A-1, 16 anos)

Apesar de ter aparecido em apenas uma fala, achamos importante destacar a fala da única ex-aluna que destacou haver conflitos entre ela e os meninos nas aulas de futebol. Pois, da mesma forma que demos atenção entre as alunas, entre as ex-alunas dar luz à fala de meninas que vivenciaram experiências em modalidades consideradas socialmente como masculinas, principalmente o futebol, retrata uma realidade ainda de dificuldade de acesso delas em algumas modalidades.

[...] no futebol, eu fui uma das primeiras meninas a entrar [e como foi?] Foi bem difícil, piadinha, zoação. No fundo você fala “ah, não ligo!”, mas liga sim. Você liga sim, não adianta dizer que não. Foi difícil, mas eu sempre fui uma pessoa, nunca fui de levar nada pro coração, mas eu sempre buscava melhorar, porque na época eu era muito quietinha, eu abstraia e eu fui melhorando com o tempo. (ex-aluna G2B-1, 16 anos)

A ex-aluna deu continuidade ao seu relato e fica nítido perceber como as questões de conflito entre gênero acontecem primordialmente no primeiro contato e tendem a melhorar, ao passo em que a menina se enturma com os meninos e, principalmente, quando melhora seu desempenho técnico na modalidade.

Eu era sempre a última a ser escolhida e no ano passado, quando eu voltei, eu era sempre a primeira. E nunca dava pra montar um time feminino, tinham sempre 3 ou 4, não dá pra montar time. A minha amizade com os meninos depois de um tempo foi ficando melhor, eles começaram a me ajudar, ao invés de ficar fazendo piadinha, conforme eu fui melhorando e eles me ajudavam a melhorar, eu percebia isso depois. (ex-aluna G2B-1, 16 anos)

Vianna, Souza e Reis (2015) em seu estudo sobre *bullying* nas aulas de EF escolar com alunos do ensino médio destacam as diferenças de habilidade como importantes para gerar barreiras entre os alunos, marcadas por piadas, xingamentos e outras agressões, não apenas entre meninos e meninas, mas, principalmente, habilidosos e não habilidosos. Analisamos que os conflitos de gênero são “pano de fundo” importante nestas situações, pois anterior aos conflitos por nível de habilidade, existem os estímulos desiguais destinados a meninos e meninas ao longo de suas vidas, que produzem e reproduzem o distanciamento e/ou conflito entre gêneros (FERNANDES; 2016; JACO; ALTMANN, 2016).

Entre as ex-alunas, apenas uma aluna da Instituição B apontou o fato de não haver interação entre gêneros nas aulas. Esta única fala foi atribuída à experiência na aula de natação. A fala da ex-aluna sobre a não interação entre meninos e meninas nas aulas pode indicar como a divisão ou permissão de divisão da turma em pequenos grupos, sem intervenção do professor, pode gerar distanciamento e, até mesmo, conflitos:

Os meninos faziam de um lado e as meninas faziam de outro. Então tentar colocar todo mundo pra trabalhar junto e misturado, seria bem mais fácil do que fazendo essa separaçõzinha. Porque acaba dificultando ainda mais o processo, aí os meninos acabam na panelinha de sempre, as meninas na panelinha de sempre e foi sempre assim pra sempre, do início do ano até o fim. Quebrar isso. Tá ali pra fazer uma atividade e todo mundo poder fazer junto, independente de ser menino ou menina, não tem por que separar. Até porque às vezes não tinha aluno suficiente aí tinha que misturar, acabava tendo que misturar, mas não dava muito certo, porque *tava* acostumado com aquela panelinha e aí quando tirava aquela panelinha as pessoas tinham que sair da zona de

conforto e as pessoas não estavam habituadas a sair da sua zona de conforto. Então as pessoas acabavam falando que não iam fazer ou fazia de qualquer jeito ou não faria do mesmo jeito se fosse com a panelinha. (sic) (ex-aluna G2A-4, 19 anos)

Este relato da aluna G2A-4 revela fatos muito importantes de maneira clara, por exemplo: o desafio que é unir meninos e meninas nas aulas, como o não unir se torna um problema ainda maior, novamente, a modalidade da natação aparece como o meio em que não foi oportunizada a interação entre gêneros e, principalmente, que o professor tem um papel fundamental em oportunizar momentos de interação entre os meninos e as meninas. Altmann et al. (2017) fala do papel do professor como garantidor de um espaço propício à prática esportiva para todos os alunos, em especial as meninas que, frequentemente, vem tendo suas demandas negligenciadas.

Em seguida, perguntamos às ex-alunas sobre como elas percebem o que deveria melhorar no relacionamento entre meninos e meninas nas aulas, bem como, qual seria o papel do professor nessas situações. Os resultados podem ser observados na Tabela 13.

Tabela 13 – O que melhorar na relação entre meninos e meninas (G2)

Respostas	G2A Freq.	G2B Freq.	Total
Mais respeito	1	1	2
Mais interação	3		3
Não há	2	2	4
Total	6	4	10

Para esta pergunta podemos observar que as entrevistadas tiveram três tipos de respostas diferentes: “Mais respeito” (quando elas entendem que deve haver mais respeito entre meninos e meninas nas aulas); “Mais interação” (quando elas destacam que meninos e meninas poderiam se relacionar e interagir mais nas aulas); “Não há” (quando elas destacam que a relação é boa, e não há o que melhorar).

Iniciaremos a discussão pela resposta que obteve maior recorrência (Tabela 13) e envolveu o fato de não haver nada para mudar, pois para estas meninas, em determinadas experiências, o relacionamento entre gênero já era bom, como destacamos na fala a seguir:

É difícil responder porque já era muito boa a relação. Todo mundo falava com todo mundo, todo mundo zoava. E a gente era unido, sabe. Mas não tinha nada pra mudar. (ex-aluna G2A-1, 18 anos)

A principal análise sobre esta recorrência de respostas se dá pelo tipo de atividade em que as meninas relatam suas experiências, percebemos que existe um padrão no fato de não haver nenhum relato em modalidade considerada socialmente como masculina. Na Instituição A os relatos das ex-alunas se deram na natação e na dança, modalidades consideradas socialmente como neutra e feminina, respectivamente, e na Instituição B os relatos sobre não haver nada para mudar na relação entre gêneros ocorreu em experiências na modalidade de GR, considerada socialmente como feminina.

Este resultado foi o mesmo entre alunas e ex-alunas. A relação entre meninos e meninas se dá de maneira mais harmônica em modalidades consideradas socialmente como neutra e, principalmente, nas modalidades consideradas mais femininas, como a dança e a GR e ratifica o fenômeno generificador do esporte, que Messner (2008) destaca, fazendo alusão às estruturas rígidas de gênero na construção social de cada esporte. Koivula (2001) destaca as modalidades voltadas para a estética dos corpos e dos movimentos e a delicadeza como características comumente associadas ao feminino. Percebemos que os meninos nestas modalidades dentro dos PIS são descritos cumprindo este padrão normativo.

As respostas sobre “mais interação” apareceram em três relatos (Tabela 13) e nas duas instituições com recorrência nas aulas de natação. Destacamos o relato de uma ex-aluna para exemplificar:

Não era uma relação próxima não. Porque por mais que seja grande [adolescentes], ainda assim tinha aquela divisão. Os meninos, mal ou bem, ficavam mais na deles, quando eles estavam juntos e as meninas acabavam ficando também na delas e de vez em quando, quando se juntavam, era porque tinha aquele negócio de “ah...namorinho, tá querendo ficar, tá querendo isso...” só por isso. (ex-aluna G2A-2, 19 anos)

Percebemos que a natação, mais uma vez, aparece nos relatos como sendo uma modalidade em que não é promovida a interação entre meninos e meninas. Apesar de ser uma

modalidade individual e de marca, fatores que dificultam a interação natural entre os integrantes, por estes motivos, a intervenção por parte do professor deve acontecer de maneira intencional a promover maior interação, tendo em vista que ela não irá ocorrer por tendências naturais da modalidade.

O papel do professor para o bom relacionamento é importante, por isso consideramos perguntar também para as ex-alunas, em suas percepções, qual seria a conduta do professor diante do relacionamento entre meninos e meninas que são estabelecidos em aula. As respostas para essa pergunta se encontram na Tabela 14 a seguir:

Tabela 14 – Percepções sobre o papel do professor no relacionamento entre meninas e meninos nas aulas (G2)

Respostas	G2A Freq.	G2B Freq.	Total
Propor atividades mistas	6	2	8
Professor-incentivador	2	0	2
Professor-exemplo	2	0	2
Professor-mediador	3	2	5
Total	13	4	17

Percebemos cinco tipos de respostas diferentes entre as ex-alunas: “propor atividades mistas” (as alunas que entendem ser importante a aplicação de atividades que participem meninas e meninos); “separar meninos e meninas” (as alunas que consideram ser importante dividir meninos e meninas nas atividades ou até em turmas diferentes); “professor-incentivador” (as alunas que percebem ser importante um professor que incentiva a prática por parte delas); “professor-exemplo” (as alunas que percebem que o professor deve dar o exemplo em relação à postura que têm com meninos e meninas nas aulas); “professor-mediador” (as alunas que percebem ser importante o professor acompanhar e mediar as relações que são estabelecidas em aula).

A resposta que aparece com maior recorrência entre as ex-alunas diz respeito à demanda das meninas na realização de atividades mistas. Na literatura, Vianna, Souza e Reis (2015) desmistificam as pesquisas sobre *bullying* e destacam que, entre as meninas, existe uma preferência por aulas mistas, algo que nesta pesquisa aparece também entre as ex-alunas de forma ainda mais profunda. Além das aulas mistas, que já são uma realidade nos PIS, as entrevistadas sugerem atividades mistas como uma alternativa aos professores para unirem mais meninos e meninas.

Talvez fazer a gente [meninos e meninas] se juntar mais nas atividades, porque, por exemplo, às vezes tinha um movimento que o menino conseguia fazer e eu, como menina, tinha um pouco mais de dificuldade, então eu acho que poderia ter mais atenção nesse tipo de coisa. Perceber também se aquelas meninas estão se sentindo intimidadas, quais dificuldades elas têm naquele esporte em relação aos meninos. Ele [o professor] tendo a consciência de que as meninas em si, já não são incentivadas a entrar num esporte, ele fazer com que elas se sintam motivadas a estar ali, porque não adianta a gente lutar contra tudo isso e entrar num esporte e a gente chega ali e a gente é desmotivada, se a gente não se sente confortável. (ex-aluna G2A-1, 16 anos)

A fala apresentada, além de chamar atenção sobre a proposição de atividades mistas pelos professores e professoras, também atenta para outro fato importante, a responsabilidade que as meninas depositam na figura do professor em mantê-las incentivadas e seguras. Altmann et al. (2017) afirma ser este um papel fundamental dos professores, em especial em se tratar das demandas de meninas, tendo em vista que entre os meninos, os principais incentivadores encontrados foram os próprios amigos.

Outro papel do professor que aparece com recorrência significativa entre as ex-alunas é o do “professor-mediador”. Exemplificamos esta figura através da fala da ex-aluna a seguir:

Acho juntar a turma, né?! Chamar pra conversar sobre o assunto, falar sobre os pontos fracos, os pontos negativos e os positivos, porque também meche com o sentimento da própria pessoa, né?! Porque você também tem que pensar no ponto de vista da outra pessoa, como ela tá se sentindo. Se ela tá naquele esporte é porque ela gosta, se ela tá na aqui é porque ela se sente acolhida, né?! [Pesquisadora: e acontecia isso na aula?]. Sim, acontecia. Toda vez que a professora via algo de errado, algo que ela não gostava, ela via que era errado, ela chamava pra conversar com todo mundo. (ex-aluna G2B-4, 17 anos)

Apesar da estratégia não relatar uma estratégia sistematizada de aula, fica nítido que essa abordagem é algo importante para as alunas. Britto e Santos (2013), em seu estudo sobre masculinidade nas aulas de EF escolar, revelam esse papel de mediador dos professores como importante para manter a harmonia nas aulas.

Percebemos pelas falas já apresentadas que entre as ex-alunas, assim como foi entre as alunas, a figura do professor aparece manifestada de forma diferente, tanto em perfis de professor e abordagens, como através de estratégias pedagógicas, porém existe um sentido de complementariedade. Estes perfis e estratégias compõe um imaginário de professor, para elas, que tem um papel ativo na aula e oportuniza o acesso delas às aulas, seja na mediação de conflitos, no incentivo à prática pela fala ou por estratégias ou, ainda, pelo exemplo. Sobre o professor-exemplo destacamos a fala de uma ex-aluna para ilustrar:

[...] não dividir, não tratar como diferente, não passar coisas para meninos e outra coisa para meninas. [...] não ficar fazendo piadinha, ficar falando que tá na TPM, ficar falando que um é o gênero frágil, também já escutei essas piadinhas de professores. Tem que ter uma educação de professores em geral, pra não perpetuar esses preconceitos, entendeu?! Porque isso acaba afetando os próprios alunos que ficam passando isso entre eles. Eu acho que são questões sociais mesmo. Os professores tinham que estar mais ligados nas questões sociais, pra não passar isso pros alunos. Acho que a questão social é uma questão muito importante, não só a questão da aula, da técnica. (aluna G2A-3, 19 anos)

Os professores e professoras possuem suas próprias experiências de gênero ao longo da vida. Quando não existe uma reflexão sobre elas a tendência natural é que haja uma reprodução daquilo que foi vivido. A aluna chama atenção justamente para isso, é um chamado à reflexão que seja capaz de gerar uma ação docente mais consciente no momento de conduzir as relações de gênero estabelecidas durante as aulas.

4.2.2 Papel do PIS

As perguntas analisadas nesta sessão são relacionadas aos motivos pessoais para adesão, as expectativas e demandas das ex-alunas antes de entrarem nos PIS e a realização ou não destas demandas após a experiência nas aulas. Iniciamos com a análise da pergunta sobre os motivos para adesão, as respostas podem ser observadas na Tabela 15:

Tabela 15 – Motivos pessoais para adesão no PIS (G2)

Respostas	G2A Freq.	G2B Freq.	Total
Influência de outros	6	4	10
Ocupação do tempo livre	2	1	3
Identificação com a modalidade	1	1	2
Saúde/Qualidade de vida		1	1
Influência da mídia		1	1
Total	9	8	17

Encontramos cinco tipos de respostas diferentes para esta indagação: “influência de outros” (alunas motivadas a entrar no PIS por intermédio de familiares); “ocupação do tempo livre” (alunas motivadas pelo lazer); “Identificação com a modalidade” (alunas que gostavam de alguma modalidade e a buscou no PIS); “Saúde/Qualidade de vida” (alunas motivadas por condições e melhoras na saúde); “Influência da mídia” (alunas motivadas por programas televisivos e internet).

Do mesmo modo que as alunas, entre as ex-alunas, o motivo mais relatado dizia respeito ao incentivo de outras pessoas, em especial, familiares. Dos 17 relatos, 10 falavam sobre a influência da família no primeiro contato com o PIS.

Na época, a minha mãe sempre teve essa vontade. E aí pra fazer alguma coisa, ela me incentivou e eu tive vontade na época mesmo, eu lembro de ter vontade, não foi uma coisa que ela me obrigou. (sic) (ex-aluna G2A-3, 19 anos)

Longo et al. (2017) revisita a literatura para entender os motivos de crianças e jovens para permanência e evasão nos esportes e destaca fatores classificados por eles como extrínsecos, como a importância de pais e professores. Almeida e Souza (2016) corroboram e em seu estudo empírico sobre a influência dos pais no envolvimento de crianças com a modalidade esportiva do futebol, revelaram que os pais possuem grande responsabilidade no ingresso e permanência das crianças e que isso é notado pelos filhos, de modo que fortalece os laços esportivos.

Apoiamo-nos nestes autores e nas falas das ex-alunas e concordamos que a família possui papel importante no processo, não somente de ingresso, como também, de permanência. Por isso, chamamos atenção das instituições para ações que envolvam e tragam os familiares para dentro dos PIS, seja por meio de atividades físicas, que são uma realidade dos PIS investigados, pois há atividades promovidas para o público adulto, como também, por meio de encontros e reuniões que sirvam de incentivo para o envolvimento da família nas atividades da criança ou adolescente inscrito.

A ocupação do tempo livre foi uma resposta apontada pelas ex-alunas e à associamos à perspectiva das aulas dos PIS como alternativa de lazer e socialização, como destacamos nesta fala da ex-aluna G2A-3 (19 anos): “eu nunca gostei de ficar parada em casa, eu gostava de ver pessoas, de socializar mesmo, de ter laços.” Para dar início a esta discussão, destacamos o posicionamento de Bertollo e Schwengber (2017) sobre a evolução das políticas públicas de esporte e lazer para mulheres. As autoras analisaram a publicação dos três “Planos Nacionais de Políticas para Mulheres” (PNPM), de 2013 a 2015 e avaliaram uma evolução, ainda que tímida, de medidas voltadas para expansão do esporte e do lazer como direitos importantes de todos cidadãos mas, em especial, das mulheres, por acreditarem no potencial de transformação dessas ferramentas para este público.

A utilização de esportes e demais manifestações corporais no lazer costuma ser algo mais naturalizado entre os homens. Votre e colaboradores (2011) em pesquisa sobre a realização de atividades por homens e mulheres, avaliou que, para elas, o lazer está associado à tarefas domésticas mais leves ou atividades dentro de casa, como assistir TV. Enquanto entre os homens, o lazer é associado ao encontro com amigos e às práticas esportivas. O autor ainda destaca que isso nem sempre foi assim, ele percebeu que entre as crianças e adolescentes de ambos gêneros até 14 anos, o lazer é associado da mesma forma que entre os homens adultos.

Votre et al. (2011) nos leva à reflexão sobre quais os motivos estão por trás da mudança de perspectiva de mulheres sobre o lazer. Algo que as pesquisas de gênero, como Fernandes (2016) e Altman et al. (2017) levantam ao relatar sobre os estímulos diferentes que meninos e

meninas recebem ao longo da vida ser um fator importante para diferenças no nível de envolvimento de meninas em aulas esportivas e corporais. A influência da mídia e a identificação com a modalidade foram respostas entre as ex-alunas e dialogam com esta perspectiva. Dentro do processo de construção social, são delineados os gostos pelas modalidades e a mídia (tv, internet...) tem um papel importante na produção e reprodução dos estigmas de gênero.

Constatamos nesta pesquisa, que o lazer é uma perspectiva percebida pelas alunas como fator motivador para a adesão. Que, além disso, esta demanda deve ser contemplada em aulas, de modo que as vivências promovam experiências positivas com a modalidade para que as meninas se sintam motivadas a se manterem ativas dentro e fora do PIS, levando este hábito para a vida adulta e quebrando o ciclo de inatividade física entre as mulheres.

Perguntamos às ex-alunas sobre quais eram as suas expectativas e demandas antes de ingressarem nos PIS. As respostas podem ser verificadas a seguir na Tabela 16:

Tabela 16 – A expectativa dos sujeitos para o ingresso no PIS (G2)

Respostas	G2A Freq.	G2B Freq.	Total
Aprendizado	7	4	11
Saúde/Qualidade de vida	1	1	2
Inclusão social	3		3
Total	11	5	16

Notamos três tipos de respostas recorrentes entre as ex-alunas: “Aprendizado” (alunas que esperavam aprender/adquirir algo novo em seus diferentes níveis); “Saúde/Qualidade de vida (alunas que esperavam obter resultados voltados para melhora da saúde e/ou qualidade devida); “Inclusão social” (alunas que percebiam no esporte uma forma de se incluir socialmente e/ou incluir outros alunos).

Assim como ocorreu entre as alunas, entre as ex-alunas, a principal resposta, com maior recorrência, dizia respeito ao aprendizado. Ao aprender uma nova modalidade e adquirir as técnicas necessárias, como destacamos no relato a seguir:

(...) quando eu entrei aqui eu tive aula com um professor, ele era um professor muito bom e depois eu tive aula com outro, ele dava um funcional incrível, melhorou meu chute, potência, corrida, minha visão

de jogo, tudo. [Pesquisadora: Então, no futebol, o que você esperava?].
A melhora e foi o que aconteceu de fato. (ex-aluna G2B-1, 16 anos)

Mas também houve relatos de expectativas de aprendizagem voltadas para a participação em competições e apresentações, por exemplo:

[...] eu sempre tive a consciência de que eu estava ali porque era uma coisa que eu gostava [Pesquisadora: Você almejava chegar em algum lugar?] Sim, até hoje, dançar em festivais, festas, mas nada muito profissional. (ex-aluna G2A-3, 19 anos)

Outro nível de aprendizagem detectado foram as alunas que esperavam se tornar atletas, bailarinas ou professoras, ou seja, alcançar um nível mais profissional por meio da modalidade praticada, como no relato desta ex-aluna que atualmente é estudante de educação física e se diz influenciada pela experiência obtida no PIS: “Depois eu botei na minha cabeça que meu sonho, se não fosse ser professora, seria ser dançarina.” (ex-aluna G2A-2, 20 anos). Vianna e Lovisolo (2018) obtiveram resultado similar entre crianças frequentadoras de projetos em favelas do Rio de Janeiro, a profissionalização fazia parte do imaginário e era uma expectativa que permeava entre os alunos, mostrando como é preciso dar atenção e suporte a este fato. Ainda que os PIS não tenham como objetivo primordial formar atletas, realizar a iniciação esportiva e dar base para que os alunos desempenhem as modalidades com mais autonomia e protagonismo é fundamental, tanto na formação de atletas, como na formação cidadã.

Percebemos pelos relatos apresentados que a aprendizagem se apresentou nas alunas em diferentes níveis. Votre et al. (2011) destaca a importância do atendimento das demandas dos alunos como um caminho importante para garantir sua permanência. Ainda que seja um desafio atender a demanda de todos, estar atento, ouvir e buscar atendê-las por meio de estratégias e abordagens pedagógicas torna a experiência dos alunos mais significativa, podendo aumentar o sentimento de pertencimento com o grupo e o envolvimento com as atividades. Um dos meios para se conseguir isso pode ser destacado entre os achados no estudo de Vianna e Lovisolo (2009), os autores destacam a importância dos acordos estabelecidos entre professores e alunos como fundamental para o ajuste de expectativas. Abrir o diálogo possibilita que professores e alunos caminhem juntos e em harmonia no processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida, perguntamos também para as ex-alunas se as expectativas apontadas foram ou não realizadas após experiência nas aulas dos PIS. As respostas podem ser vistas na Tabela 17 a seguir:

Tabela 17 – Realização das expectativas após entrar no PIS (G2)

Respostas	G2A	G2B	Total
	Freq.	Freq.	
Realizou	2	1	3
Realizou parcialmente	2	2	4
Não realizou	2	1	3
Total	6	4	10

Todas as ex-alunas puderam falar abertamente sobre as experiências que tiveram nas aulas com os PIS. As respostas foram classificadas da seguinte forma: “Realizou” (quando aquilo que era almejado foi realizado plenamente); “Realizou parcialmente” (quando aquilo que era almejado foi realizado em partes ou está em processo); “Não realizou” (quando aquilo que era almejado não foi realizado por nenhum aspecto).

Em nossa análise consideramos como negativo as expectativas que não foram realizadas, pois as que foram realizadas plenamente e as realizadas parcialmente, as ex-alunas tiveram, minimamente, suas demandas atendidas. Por essa perspectiva, supomos que a maioria das ex-alunas tiveram suas expectativas minimamente atendidas (sete ex-alunas), enquanto uma outra parte, a minoria (quatro ex-alunas) não tiveram suas expectativas atendidas.

Entre as ex-alunas as expectativas não atendidas diziam respeito a fatores como: a não profissionalização e não participação em torneios e competições (ex-alunas G2A-2, 20 anos e G2B-1, 16 anos) e a não identificação com a turma (ex-aluna G2A-5, 18 anos). Percebemos nestes casos duas esferas importantes dentro da experiência esportiva com meninas, a aprendizagem e a interação social.

Sobre a aprendizagem, fica claro como é importante e significativo para as meninas deste estudo o aprender e, principalmente, como é fundamental haver ganhos através da aprendizagem, seja na participação de festivais e competições, como através da profissionalização. Vianna e Lovisolo (2009) em estudo sobre aspirações de crianças participantes de projeto sócio-educativo por meio do esporte destacam como para os alunos e alunas deste projeto a melhora do desempenho está ligado diretamente à ganhos na modalidade,

para isso, a criança precisa ter a oportunidade de testar e colocar em prática seus aprendizados em espaços como festivais, torneios e apresentações internas e externas.

Outra perspectiva importante apareceu na fala da ex-aluna sobre a não identificação com a turma. Altmann e colaboradores (2017) mostram em seu estudo que a rede colaborativa para prática esportiva e corporal entre as meninas costuma ser menor do que entre os meninos. Portanto, a figura do professor se torna fundamental para proporcionar momentos de interação entre meninas e entre meninas e meninos. O professor precisa ser o proporcionador das experiências positivas em aula, com estratégias e abordagens pedagógicas que promovam tanto o aprendizado da modalidade, como ganhos nos campos afetivos, ou seja, no se relacionar dos alunos, em especial, as meninas.

4.2.3 Motivos para evasão

Neste bloco de análise, as ex-alunas foram perguntadas sobre os motivos pessoais para evasão dos PIS. Cada aluna teve a oportunidade explicar abertamente o motivo ou motivos que as fizeram deixar de frequentar as aulas. As respostas podem ser observadas na Tabela 18.

Tabela 18 – Motivos pessoais de evasão do PIS (G2)

Respostas	G2A Freq.	G2B Freq.	Total
Didáticos	2	2	4
Trabalho/estudo	6		6
Não gostar da modalidade	1		1
Interrupções nas aulas do PIS	1	2	3
Não tem ninguém para levar no PIS		1	1
Vergonha maiô da natação		1	1
Total	10	6	16

Conseguimos destacar da análise seis tipos de respostas diferentes: “Didáticos” (questões relacionadas diretamente às aulas); “Trabalho/ estudo” (necessidade de trabalhar ou dar mais atenção aos estudos); “Não gostar da modalidade” (não identificação com a modalidade); “Interrupções nas aulas do PIS” (paralizações das aulas no PIS por motivos

político-sociais); “Não tem ninguém para levar no PIS” (dependência da família para ir e vir); “Vergonha do maiô da natação”.

Primeiramente, é importante destacar que este foi o tópico em que houve uma divergência significativa nas respostas das alunas na Instituição A e B. A análise primordial que destacamos dessa diferença nas respostas, nós associamos à diferenças na idade das ex-alunas em cada instituição. Enquanto na Instituição A, a média de idade das alunas é de aproximadamente 18 anos, na Instituição B, a média de idade é de aproximadamente 15 anos.

Tendo em vista esse primeiro ponto de atenção, iniciamos a análise das respostas das ex-alunas da Instituição A (G2A). Nesse grupo a resposta que obteve maior recorrência dizia respeito à necessidade de trabalho e estudo. Entendemos que, pela faixa-etária das entrevistadas, tais preocupações são comuns de ocorrer. Como destacamos no relato a seguir:

[...] como eu não tava mais estudando eu queria um pré-vestibular que não fosse o dia todo, que eu não concordo com esse método de ficar o dia todo estudando, mas que me ajudasse. E aí eu fazia sábado, de graça. [...] Aí eles estavam encaminhando para Jovem Aprendiz e aí calhou de ser selecionada lá e aí esse ano eu comecei a trabalhar e também passei na faculdade a noite. Acabou que eu saio do trabalho e vou pra faculdade a noite. Acabou que não dá pra fazer mais nada durante a semana. [sic] (ex-aluna G2A-3, 19 anos)

Por esse relato é possível perceber que as prioridades dessas jovens mulheres vão mudando com o tempo. Apesar da maioria entender a importância e querer continuar numa prática esportiva, de luta ou dança, na prática, muitas acabam vendo as oportunidades aparecerem fora dos PIS. Ainda que sejam oportunidades dentro do ambiente do esporte ou dança, como no relato que destacamos a seguir:

O motivo foi escolha. Chega um momento na vida que a gente tem escolhas. Aí eu tive que escolher entre o balé e a ginástica [...] eu acho que foi por conta de oportunidade também. Porque lá [na escola de balé] eu ia ter curso de formação de professores de dança. (ex-aluna G2B-4, 17 anos)

Por essa fala destacamos a importância do olhar para a profissionalização dentro dos PIS, que é uma discussão trazida por Vianna e Lovisolo (2018) em estudo sobre as expectativas de participantes em projetos sociais dentro de favelas do Rio de Janeiro. Os autores destacam que a opção de se profissionalizar por meio da prática oferecida nos PIS é algo que faz parte do imaginário dessas pessoas e que desconsiderá-la pode levar ao abandono das aulas.

Não podemos comparar a formação profissional de uma escola de dança, que tem licença para formar bailarinos e bailarinas, com os PIS, que na maioria das vezes são instituições que objetivam a iniciação na modalidade. Porém, é de fundamental importância o entendimento dos PIS sobre essa demanda das meninas para que seja possível contemplá-las também, afinal, para muitas delas, esse é o primeiro contato com uma modalidade de esporte, luta ou dança. Caso esse primeiro contato seja frustrante ou gere algum tipo de experiência negativa, a tendência é o afastamento da modalidade.

Ainda que seja difícil ter a profissionalização nesses espaços de PIS, garantir que as demandas sejam minimamente correspondidas é o que pode garantir sucesso nas ações da instituição e da aula, levando à permanência. Votre (2011) traz esse questionamento em seu estudo sobre gênero e atividade física, que retrata porque homens e mulheres não costumam realizar atividades juntos na idade adulta em projetos sociais. O autor destaca que o distanciamento desse público masculino, entre muitas coisas, se dá também pelo não atendimento das demandas deles. Ainda que não seja a mesma situação, por assimilação, entendemos que entre as jovens mulheres que frequentam uma aula dentro de um PIS possa vir a acontecer o mesmo. Quando suas demandas básicas não são atendidas, a tendência é que se perca o sentido de estar ali, gerando evasão.

Este não atendimento das demandas pode se dar em diferentes campos. Numa perspectiva de profissionalização como vimos anteriormente, mas pode estar também ligada a uma perspectiva de aula, por questões metodológicas. Essa foi uma resposta que apareceu entre as ex-alunas e teve a segunda maior recorrência entre elas. Destacamos a fala de uma ex-aluna para ilustrar esta situação:

Aos poucos aquilo não foi me trazendo entusiasmo pra eu permanecer. Então aos poucos eu fui abandonando. [...] eu sai da natação e até hoje ninguém veio me perguntar “ah, por que você saiu?”. Acho que ninguém deve ter notado isso. (ex-aluna G2A-5, 18 anos)

Este relato nos remete ao fato de como o não atendimento de uma demanda pode não apenas gerar evasão mas, acima de tudo, pode causar alguns sentimentos de frustração e rejeição por parte da aluna. Chamamos atenção sobre como é importante no dia a dia da aula o professor ou professora estar atento(a) aos sinais que as alunas passam e, também, abrir espaço para fala, para que elas possam dar o retorno sobre como as aulas estão impactando na sua evolução com a modalidade e para além dela. Pois os acordos estabelecidos entre a turma e o professor ou a professora auxiliam no envolvimento dos alunos com a aula.

Esta é uma perspectiva importante e aparece em estudos como de Vianna e Lovisolo (2009), com meninos e meninas de um projeto social esportivo, com média de idade de 11,5. Apesar da diferença na idade dos alunos dentro do estudo dos autores e neste presente estudo, interpretamos que os acordos estabelecidos em aula podem e devem ser diferentes de acordo com a faixa-etária e, também, de acordo com as necessidades e demandas de cada grupo. E o papel do professor nesse processo se torna fundamental, em mediar e conduzir o diálogo que levará ao firmamento destas regras e acordos.

Com relação às respostas que apareceram somente entre as alunas da Instituição B, destacamos os motivos: “Não ter ninguém para levar ao PIS” e “vergonha do maiô da natação”. Sobre essas respostas, podemos afirmar que aconteceu um relato para cada uma delas e estes relatos diziam respeito às alunas mais novas, na época com 10 e 14 anos, respectivamente. A média de idade desse grupo (G2B) era menor do que em G2A, cerca de 15 anos e, por isso, podemos supor que nenhuma resposta relacionada à estudo e, especialmente, trabalho, apareceu na fala das entrevistadas.

Uma outra resposta que teve ocorrência entre as ex-alunas das duas instituições dizia respeito a “interrupções nas aulas dos PIS”. Sobre isso, podemos dizer que as alunas se remeteram à acontecimentos político-sociais variados ao longo das suas passagens nos PIS e que geraram paralizações das aulas. As alunas relataram sobre a descontinuidade do PIS como um fator desestimulante para a prática. Tais relatos nos levam a supor que a descontinuidade é mais um dos fatores desestimulantes que leva essas meninas a evadirem dos PIS. Alertamos sobre a necessidade de políticas públicas sérias que sejam capazes de levar um serviço de qualidade, em especial, para as populações mais vulneráveis socialmente. Negar ou interromper estes serviços é também uma violação dos direitos, neste caso, ao esporte e ao lazer.

Neste estudo ficou claro como o fator idade interfere nos motivos para evasão e, principalmente, como o desestímulo por diferentes motivos, é um fator muito importante capaz levar ao abandono das aulas desses PIS pelas ex-alunas. Investigamos a origem desse

desestímulo e apontamos agora como ele pode ser combatido em diferentes frentes. Pela gestão do PIS, realizando pesquisas de opinião e outras ações que promovam o diálogo com os alunos e alunas para entender suas principais demandas e buscar atendê-las, alinhando com a realidade e sendo transparente quanto a isso. Em conjunto com o professor ou professora, a gestão pode estabelecer, também, procedimentos quando ocorre uma evasão, por exemplo, entrando em contato e procurando saber os motivos para tal. E de maneira micro, os professores e professoras devem procurar estar sempre dialogando com seus alunos e alunas dentro e, se necessário, fora da aula, estabelecendo objetivos conjuntos, acordos e alinhando as expectativas de uma maneira geral.

4.2.4 Relação PIS-Escola

Nesta sessão foram analisadas três perguntas, a primeira sobre a percepção das ex-alunas sobre a contribuição do PIS e da Escola na perspectiva de “melhorar a vida”, ou seja, na perspectiva de ascensão social por meio do esporte e/ou da escola. A segunda pergunta dialoga com a percepção das ex-alunas sobre os possíveis impactos das aulas dos PIS na vivência escolar. E a terceira pergunta traça um paralelo entre como eram as aulas no PIS e como eram as aulas de Educação Física Escolar.

Tabela 19 – Percepção do que contribui mais para melhorar de vida (G2)

Respostas	G2A Freq.	G2B Freq.	Total
Esporte mais importante	2	1	3
Escola mais importante	1	0	1
Esporte e escola importantes	3	3	6
Total	6	4	10

As ex-alunas puderam falar abertamente sobre qual a percepção delas acerca do que pode ajudar mais uma pessoa pobre a melhorar de vida, a escola ou o esporte. As respostas podem ser observadas na Tabela 19. A resposta que obteve maior recorrência dizia respeito ao

fato das ex-alunas entenderem que escola e esporte possuem uma importância igual reconhecida por elas.

[...] a escola vai te dar a base de tudo, vai te dar a base pra conseguir um emprego.[...] o esporte dá muita visão, por exemplo, tem uma apresentação aqui que a gente foi pra PUC e, assim, pra quem mora em Coelho Neto ir pra Gávea, para aquela faculdade, quando você tem 8 anos, sua mente faz assim, dá uma explosão. Não dá pra falar o que é melhor. [...] O esporte dá visões muito mais diferentes do que a escola te dá. (ex-aluna G2A-3, 19 anos)

Percebemos pelos relatos, como o acima, que apesar de serem igualmente importantes as ex-alunas conseguem destacar algumas diferenças entre as contribuições da escola e do PIS para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Enquanto à escola é atribuído o papel de formadora para um futuro profissional, como entrada no mercado de trabalho, por exemplo, ao esporte o papel atribuído é de expansão das visões de mundo. Sobre isso, tecemos uma crítica a este modelo de escola que transmite a mensagem de que “prepara os alunos para o mercado de trabalho”. É preciso trazer para a reflexão se de fato a escola prepara esses alunos para exercerem funções no mercado de trabalho, se esse é o seu principal papel e, ainda, se é isso que os alunos e alunas demandam atualmente. Esta é uma reflexão muito mais profunda, que dialoga com a história de educação brasileira e, por isso, tão relevante aos tempos atuais.

Para além deste pensamento crítico importante, destacamos um achado desta pesquisa que diz respeito à percepção de complementariedade entre escola e esporte que as ex-alunas afirmaram existir. Autores como Constantino e Corrêa (2005) defendem a existência dos PIS esportivos como um meio de formação complementar à escola, em especial, entre crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

No relato anterior da ex-aluna G2A-3, como nas demais que afirmaram que esporte e escola são igualmente importantes, as entrevistadas atribuem essa complementariedade de maneira positiva, como se escola e esporte fossem facetas diferentes de um mesmo ideal para o acesso às oportunidades. Esta perspectiva corrobora com estudos feitos por Boudon (1984) sobre a teoria das desigualdades de oportunidades sociais e escolares, para o autor as oportunidades sociais e escolares estão interligadas e são, ao mesmo tempo, uma engrenagem necessária para frear os impactos da desigualdade social. Neste estudo, validamos na prática esta teoria à partir dos relatos de experiência das entrevistas e reconhecemos a importância da

escola e do esporte, através dos PIS, como meios importante que contribuem para formação dos sujeitos, combatendo a desigualdade social.

Na Tabela 20 apresentaremos as respostas das ex-alunas sobre suas percepções acerca dos impactos dos PIS na vida escolar delas.

Tabela 20 – Percepções sobre impactos do PIS na vivência escolar (G2)

Respostas	G2A Freq.	G2B Freq.	Total
Desempenho escolar		2	2
Levava conhecimentos adquiridos para escola	2	1	3
Melhora no comportamento	6	2	8
Pressão pessoal	1		1
Não havia impacto	2		2
Total	11	5	16

Notamos cinco tipos de respostas apontadas pelas ex-alunas: “Desempenho escolar” (impactos no desempenho de notas nos boletins); “Levava conhecimentos adquiridos para a escola” (uso dos aprendizados do PIS na escola, especialmente nas aulas de EF); “Melhora no comportamento” (impactos no relacionamento com outros e consigo mesma); “Pressão pessoal” (necessidade pessoal de ir bem na escola igual ia bem na dança); “Não havia impacto”.

A resposta que obteve maior recorrência entre as ex-alunas dizia respeito à melhora no comportamento. Ilustramos esta resposta com o relato da ex-aluna a seguir:

Eu tenho dias e dias, tem dias que eu tô bem, mas tem dias que eu não quero fazer nada e isso me complica bastante na escola. E quando eu vinha pra cá eu ia pra escola muito bem, ainda mais quando eu fazia gol, saía empolgada, parece que quer que passe rápido pra vir de novo. Interfere bastante sim na questão de atenção e comportamento dentro de sala de aula, pra melhor. (ex-aluna G2B-1, 16 anos)

Esta perspectiva permeia discussões antigas na literatura, de autores que entendem e apontam para o potencial da formação por meio do esporte e do movimento como uma formação capaz de desenvolver integralmente os sujeitos. Estudos como Zaluar (1994) e Freire (1999) ratificaram esse olhar, em especial, para crianças e adolescentes praticantes de PIS em

favelas e comunidades mais empobrecidas pelo Brasil, como é o caso das alunas e ex-alunas desta pesquisa.

Por outro lado, apesar destes apontamentos na literatura e da fala dos sujeitos neste estudo, é necessária a reflexão sobre as dificuldades em mensurar fidedignamente estes impactos dos PIS na prática. Estudos como de Merege (2013) e Farjalla (2015) indicam esta dificuldade que os PIS possuem de mensurar resultados, os autores indicam que a melhora no comportamento é algo relacionado à qualidade do serviço prestado, que é possível encontrar esse impacto na fala dos sujeitos envolvidos, tanto participantes quanto familiares, porém, existe escassez nos registros e documentos das instituições. E esta é uma realidade encontrada nos PIS investigados neste estudo, não existe nenhum documento oficial que indique os impactos qualitativos, apenas quantitativos em relação a atendimentos, quantidade de ações, entre outros números.

Por bem, achamos importante chamar atenção das equipes dos PIS para esse ponto, de modo que, coordenadas pelas respectivas gestões, planejem soluções pertinentes à realidade, que sirvam para o registro dos resultados qualitativos alcançados. Como percebemos nesta pesquisa, eles existem e integram a fala das entrevistadas.

A seguir (Tabela 21) apresentamos as respostas das ex-alunas sobre as suas percepções acerca de como eram as aulas na Educação Física Escolar.

Tabela 21 – Percepções sobre as aulas na Escola (G2)

Respostas	G2A Freq.	G2B Freq.	Total
Sempre as mesmas atividades		3	3
Aprende pouco		1	1
Divide meninas e meninos		1	1
Faz obrigada	3		3
Foco nas demandas dos meninos	2	1	3
Não era incentivada	1		1
Aprende modalidades diferentes	2		2
Não gostava das estratégias de aula	2		2
Total	10	6	16

Notamos oito tipos de respostas para essa questão. Da mesma forma que entre as alunas, através de uma análise geral do cenário apresentado pelas ex-alunas, destacamos que nas aulas de EF Escolar as entrevistadas destacaram sete características negativas e apenas uma que podemos dizer ser positiva, o fato de aprender modalidades diferentes.

Destacamos novamente o fato de na escola, apesar de ser um cenário de formação, assim como o PIS, existem pontos de divergência muito significativos. O fato da aula ser obrigatória já enrijece o relacionamento do aluno com a aula, pois nem sempre o que está sendo proposto agrada inicialmente a turma como um todo. Esta heterogeneidade natural nas turmas escolares, dificulta a inserção de novos conteúdos.

Por outro lado, esta mesma heterogeneidade e possibilidade de aplicar diferentes conteúdos, pode ser um ponto forte e de destaque da escola em relação ao PIS. Esta liberdade permite ao professor de escola criar mais possibilidades para atrair os alunos e alunas, através de esportes e demais modalidades que não são tão facilmente encontradas fora desse contexto. Porém, na maior parte das falas das ex-alunas, o que observamos é um mau aproveitamento desse ponto forte. Retrato de uma EF Escolar pouco atrativa para as meninas e que privilegia alguns conteúdos em detrimento de outros.

Aniszewski e colaboradores (2019) alertam sobre a escolha do conteúdo por parte dos professores e professoras na escola e afirmam que ao levar conteúdos pouco atrativos ou com estratégias que não sejam atrativas para a turma como um todo, ou maioria, a tendência é ocorrer rejeição. Altmann (2017) destacou que na EF escolar existe uma tendência à escolha pelos esportes coletivos, o que é uma demanda que atende, em geral, mais os meninos do que as meninas. Este é um ponto de desmotivação que aparece em alguns relatos das ex-alunas, destacamos um a seguir:

Eu acho que na escola no ensino fundamental, os professores não tinham a preocupação de saber que às vezes as meninas não estavam preparadas pra jogar algumas coisas e quando a gente jogava com os meninos a gente se machucava. E, também, sempre que a gente queria fazer alguma coisa, sempre a palavra dos meninos era acima da nossa.
(ex-aluna G2A-1, 16 anos)

É importante destacarmos que não são os esportes coletivos os vilões, mas sim, as más estratégias utilizadas para apresentá-los ou rerepresentá-los aos alunos e alunas. Uma metodologia que busque apresentar os esportes e demais manifestações corporais e culturais devem considerar o ponto de partida de cada aluno e extrair o melhor de cada um e da turma como um todo.

Na Tabela 22 apresentamos as percepções das ex-alunas sobre as aulas no PIS. O que era mais marcante para elas nas experiências que tiveram em aula.

Tabela 22 – Percepções sobre as aulas no PIS (G2)

Respostas	G2A Freq.	G2B Freq.	Total
Faz o que gosta	2		2
Aprende mais	1		1
Atividades variadas		1	1
Inclusivo		2	2
Estimulante	2	2	4
Não gostava das estratégias	2		2
Não era incentivada	1		1
Total	8	5	13

As ex-alunas apontaram sete características em suas respostas. Das sete, cinco eram positivas e duas traziam percepções negativas sobre as aulas. Destacamos a prática voluntária como o principal ponto de vantagem do PIS em relação à escola, o que pode explicar porque as características atribuídas ao PIS foram mais positivas do que às atribuídas à escola. Vianna e Lovisollo (2011) destacam o potencial do esporte em atrair as crianças e adolescentes mais facilmente para um ambiente de formação como os PIS, por exemplo. E que esse potencial pode e deve ser utilizado pelas instituições de modo que, após entrarem, os alunos e alunas participem de aulas que ajudem a formá-los de maneira integral.

Entendemos que a prática de aulas nos PIS já parte do ponto de que os sujeitos o buscam de maneira voluntária na maioria das vezes, diferente do que acontece no contexto escolar, que a EF é uma disciplina obrigatória na grade de disciplinas. O escolher fazer o que quer e gosta parece ser algo muito importante na percepção das ex-alunas:

[...] eu acho que além da gente começar com esportes específicos e fazendo o que a gente gosta, a gente acaba tendo um preparo melhor, porque a gente realmente começa do zero e a gente realmente aprende aquilo. A educação física na escola é muito importante sim, mas às vezes não é bem trabalhada. (ex-aluna G2A-1, 16 anos)

Por outro lado, diferente do que ocorreu entre as alunas, apareceram falas que relatavam diretamente a falta de incentivo e de boas estratégias que envolvessem as entrevistadas a participarem das aulas nos PIS. Destacamos uma dessas falas:

[...] a gente chegava aqui e já tinham as aulas prontas, a gente ia pro jazz a gente tinha que fazer aquela coreografia, que já era programada pro jazz. Não era largado como era na escola, mas era muito direcionado. (ex-aluna G2A-4, 19 anos)

Uma das ex-alunas chegou a exemplificar melhor e relacionou a aula de natação, especificamente, com algo que ela não gosta e que costuma acontecer na escola, o excesso de exercícios e repetições e a não autonomia nas aulas.

Natação eu achava até um pouco mais escola, porque realmente era “hoje vamos fazer esses movimentos” e todo mundo tinha que fazer e todo mundo tinha que voltar. E aí era muita repetição, bem escola, repetição, repetição e repetição. (ex-aluna G2A-3, 19 anos)

Mas em seguida, essa mesma aluna explica que, exceto a natação, no projeto costumava ser mais livre do que na escola:

Acho que só natação que era mais regradinho mesmo [...] Mas na dança e na capoeira a gente podia, às vezes, falar o que a gente queria fazer, eu acho que é dar autonomia. (ex-aluna G2A-3, 19 anos)

Percebemos por essas falas o quanto as aulas, mesmo no PIS, que é um ambiente de aprendizagem mais atrativo, os professores e professoras precisam dialogar com os alunos e alunas, buscando alinhar os conteúdos e as suas expectativas, com as demandas e expectativas de aprendizagem da turma. Intervenções menos direcionadas, protagonismo e possibilidade de fala são uns dos caminhos apontados pelas alunas em busca de uma experiência que seja mais significativa e que as envolva mais intensamente no processo de ensino-aprendizagem.

4.3 Grupo de professores (G3)

Para análise das informações coletadas junto ao grupo de professores e professoras dividimos os assuntos em cinco partes: 1) Relação meninos e meninas; 2) Papel do PIS; 3) Motivos permanência; 4) Motivos para evasão; 5) Papel do professor

4.3.1 Relação meninos e meninas

Os professores de ambos os grupos foram questionados quanto a sua percepção acerca do relacionamento entre meninos e meninas nas aulas dos PIS. O que se percebe nas respostas de professores e professoras de ambas instituições é que, apesar de haver sujeitos que percebem a relação entre meninos e meninas como conflituosa, esse quantitativo é mínimo (4 sujeitos) e a maior parte considera o relacionamento entre meninas e meninos como amistoso ou muito amistoso (Gráfico 1). Em G3A sete dos nove professores percebem a relação entre meninos e meninas como amistosa ou muito amistosa. Em G3B nove dos catorze professores percebem como sendo amistosa ou muito amistosa.

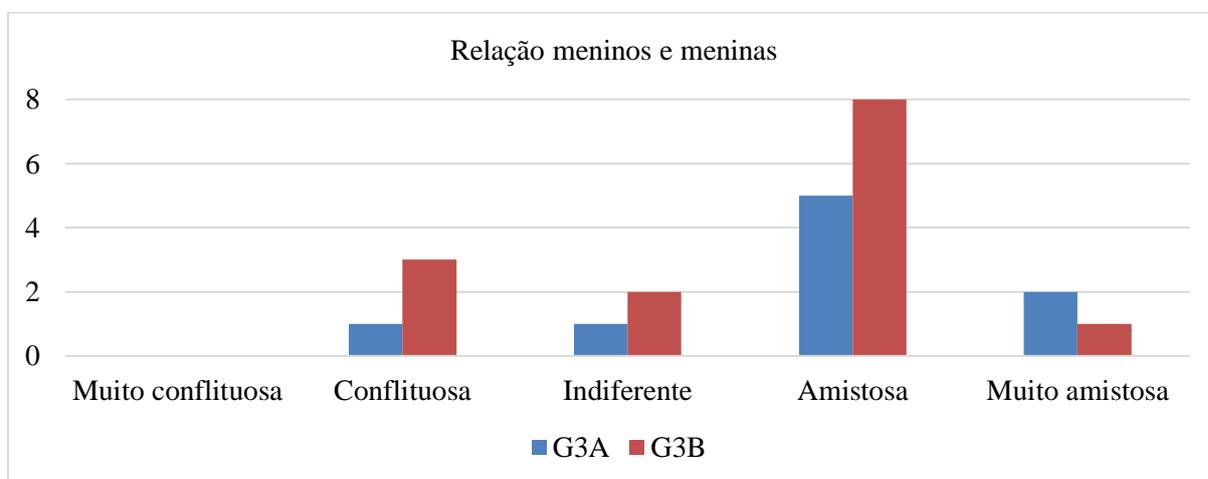


Gráfico 1 - Percepções dos professores e professoras sobre o relacionamento entre meninos e meninas nas aulas

As informações encontradas na literatura, na qual os professores entendem a relação entre meninos e meninas nas aulas como sendo, em sua maioria, conflituosa, não encontra eco nos dados levantados nesta pesquisa. Altmann (2011) ressalta o olhar dos professores sobre essa questão, que ligam as diferenças e conflitos de gênero com questões de disparidade na força entre meninos e meninas nas aulas de educação física, sem considerar os fatores sociais envolvidos nas questões de desigualdade de gênero.

É de grande importância ressaltar os contextos nos quais esta pesquisa e a pesquisa de Altmann (2011) se encontram. A autora se refere ao contexto escolar, no qual as crianças vão para a aula de educação física de maneira obrigatória, enquanto o contexto dessa pesquisa, voltado para o campo dos projetos sociais, as crianças e adolescentes participam de forma voluntária, escolhendo quais atividades participar. A lacuna entre estas duas pesquisas pode estar na motivação do público participante nesses dois modelos educacionais de formação, ainda que se refiram a aulas esportivas. Embora um relacionamento hostil entre meninos e meninas não seja justificado em qualquer contexto social.

Os casos de *bullying* na escola, que podem caracterizar o relacionamento hostil entre meninos e meninas, tem sido amplamente divulgado na mídia e em diversos estudos como Linhares, Faria e Lins (2013), Pense (2015), Vianna, Souza e Reis (2015), Reis (2017) e Dantas (2018). E o que se observa nas respostas dos professores e professoras questionados a este respeito é que a ocorrência de *bullying* não é significativa ao ponto de ser frequente nas aulas.

Para G3A, este fato se afirma com veemência, pois concentram oito das nove respostas nas categorias “nunca” e “poucas vezes” (Gráfico 2), em relação à ocorrência de *bullying* nas aulas. Em G3B tal situação ocorre, ainda que com menos expressividade quando comparado à G3A, dez professores responderam que “nunca” ou “poucas vezes” presenciaram casos de *bullying* nas aulas, enquanto quatro afirmaram que já perceberam “muitas vezes” (Gráfico 2).

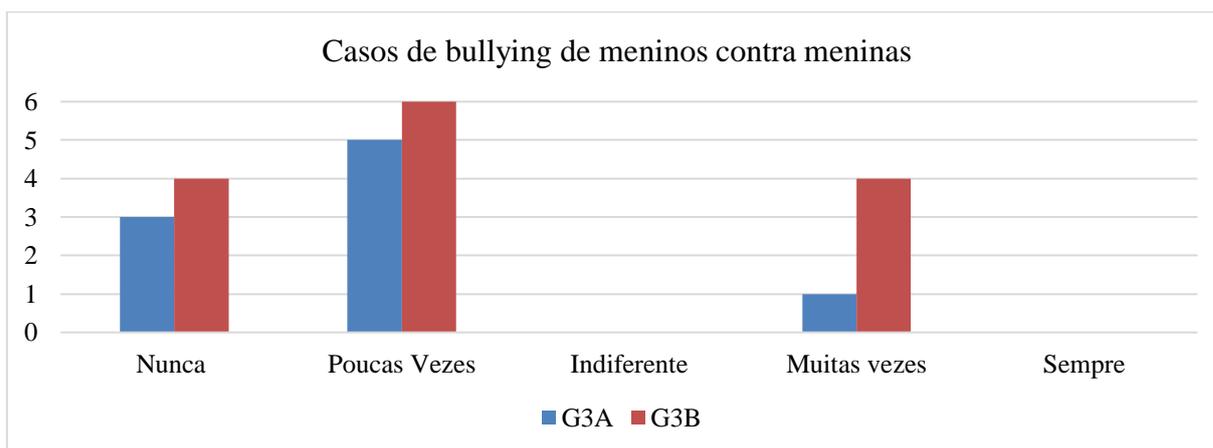


Gráfico 2 - Percepções dos professores e professoras sobre ocorrência de casos de bullying de meninos contra meninas nas aulas

Ainda que seja uma minoria, vale ressaltar que, diferentemente de G3A, em G3B um número significativo de sujeitos respondeu que já ocorreram muitas vezes casos de *bullying* de meninos contra meninas, uma parcela 4 sujeitos de G3B num total de 14 professores (Gráfico 2).

Existe grande escassez de estudos sobre bullying dentro do contexto dos PIS, por esse motivo estão sendo utilizados estudos realizados dentro do contexto escolar, como de Linhares, Farias e Lins (2013), Vianna, Souza e Reis 2015 e Reis (2017) como referência para triangulação na análise desta pesquisa. Tendo em vista que, apesar de contextos diferentes, existem similaridades interessantes, principalmente ao que se refere a proposta de formação encontradas nos dois ambientes educacionais.

O *bullying* dentro do ambiente escolar acontece em geral na discrepância das relações de poder que há entre forte/fraco ou habilidoso/não habilidoso nas aulas, por exemplo. Para o grupo de professores constatamos que os casos de *bullying* não ocorrem com frequência significativa nas aulas, em G3A ainda menos expressivo do que em G3B (Gráfico 2), não sendo este um problema diagnosticado neste grupo.

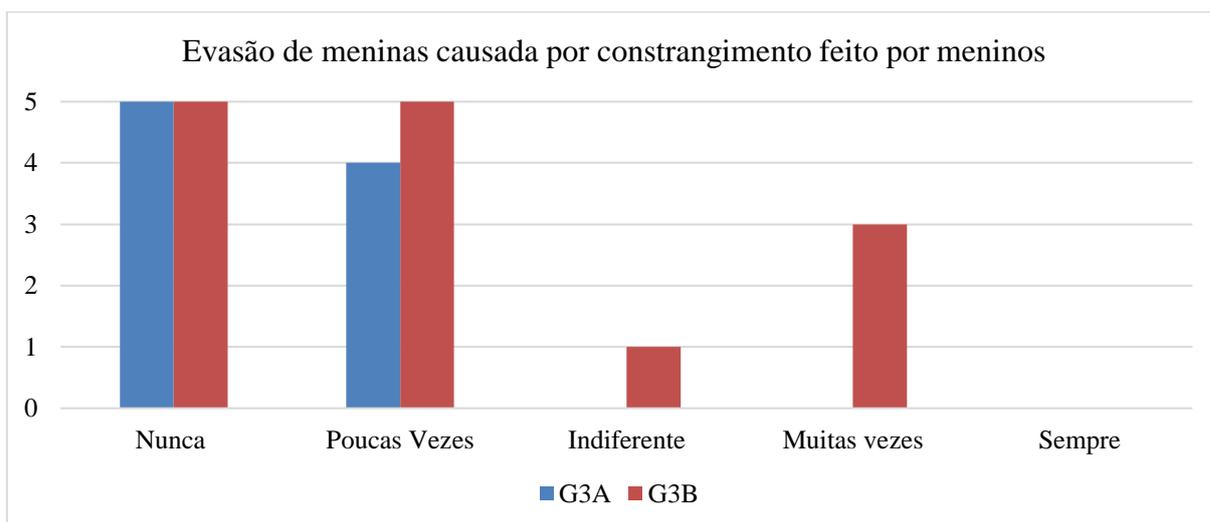


Gráfico 3 - Percepções dos professores e professoras sobre ocorrência de casos de meninas que evadem das aulas devido constrangimento causado por meninos

Vianna, Souza e Reis (2015) perceberam um número mínimo de meninas que deixam de frequentar as aulas devido constrangimentos e *bullying* causados por meninos em relação às meninas.

Assim como na pesquisa de Vianna, Souza e Reis (2015), os professores de ambas instituições percebem, em sua enorme maioria, que os casos de evasão de meninas, causado pelo constrangimento gerado por meninos ocorre “poucas vezes” ou “nunca” aconteceu (Gráfico 3). Em G3A todos os professores concentram suas respostas nestas opções e em G3B, são dez o número de professores que apontam estas duas opções, enquanto um aponta ser “indiferente” e três dizem ocorrer “muitas vezes” (Gráfico 3).

4.3.2 Papel do PIS

No gráfico 4 apresentamos as respostas dos professores em relação ao papel do PIS no atendimento às crianças e adolescentes que moram dentro ou próximos de favelas e bairros mais pobres. Esta foi uma pergunta aberta, os professores puderam dissertar sobre o tema de maneira livre.

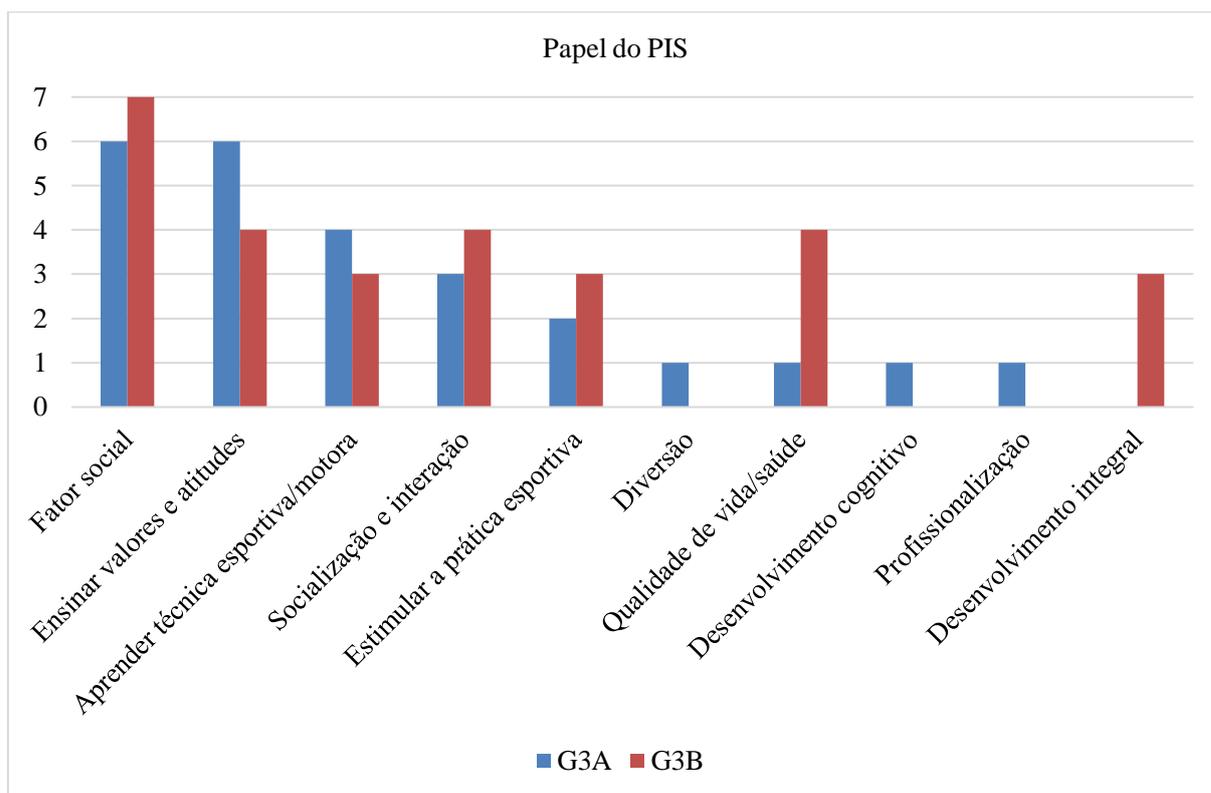


Gráfico 4 - Percepções dos professores e professoras sobre o papel das aulas do PIS para crianças e adolescentes

Agrupamos as respostas dos professores encontradas no gráfico 4 em categorias: 1) Socialização (fator social+ valores e atitudes + socialização); 2) Formação esportiva (aprender técnica esportiva/motora + estimular prática esportiva + profissionalização); 3) Saúde e qualidade (Qualidade de vida/saúde + desenvolvimento cognitivo + desenvolvimento integral); 4) Lazer (diversão).

Tabela 23 – Percepções sobre o Papel do PIS para os professores (G3)

Respostas	G3A Freq.	G3B Freq.	Total	G3A (%)	G3B (%)
Socialização	15	15	30	60	53,5
Formação esportiva	7	6	13	28	21,5
Saúde/Qualidade de vida	2	7	9	8	25
Lazer	1	0	1	4	0
Total	25	28	53	100	100

Na Tabela 23 a resposta sobre “socialização” obteve maior recorrência de resposta entre professores das duas instituições. O grupo G3A direcionou 60% das respostas e G3B obteve 53,5%, sendo essa a percepção mais apontada pelos professores das duas instituições A

formação esportiva dos alunos apareceu em segundo lugar como mais apontado na Instituição A. Para G3A essa é uma percepção apontada com frequência de 28% e entre G3B essa resposta está presente em 21,5% dos discursos e se encontra na terceira posição. “Saúde/Qualidade de vida” aparece em segundo lugar como resposta mais apontada em G3B, equivalendo a 25% nas frequências de resposta. Já para G3A, essa fala aparece em apenas 8% nas falas dos professores. O lazer é o fator menos apontado em ambas instituições, apenas um professor de G3A apontou a diversão como um papel atribuído ao PIS e em G3B nenhum professor considerou esta como uma resposta.

Notamos que a maior recorrência de respostas diz respeito à perspectiva da socialização como principal papel do PIS na formação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Estudos de autores antigos na Educação Física como Zaluar (1994) e Freire (1999) trazem para essa discussão a importância do esporte como ferramenta de transformação social. Por essa visão os autores entendem que ensinar esporte, luta ou dança nos PIS exige uma responsabilidade, que não é a de formar atletas, mas sim, de formar cidadãos.

Essa proposta de ensino dialoga com o ensinar mais do que esporte, uma perspectiva destacada por Freire (1999) em seu livro *Pedagogia do Futebol*, que não abre mão da formação técnica, mas não se limita a ela. Pelo contrário, encontra suporte no esporte como ferramenta para ensinar atitudes e valores importantes à vida, algo que para os professores na pesquisa aparece de maneira claramente importante no Gráfico 4.

Esta formação cidadã engloba também condutas e comportamentos até mesmo de sobrevivência desses sujeitos nos ambientes de opressão onde vivem. Vianna e Lovisolo (2018) destacam a importância do esporte como ferramenta para adquirir condutas que podem ajudar crianças e adolescentes a seguirem caminhos mais prósperos, distanciando-os do ócio nas ruas, principalmente nas favelas.

Este ócio, muitas vezes, leva essas crianças e adolescentes à caminhos ilícitos, principalmente àqueles sem oportunidade de acesso à escola ou outra forma de educação, como o esporte ou a arte (ZALUAR, 1994; VIANNA; LOVISOLO, 2018). O acesso à pelo menos um ambiente deste de formação, atrelado à uma experiência bem sucedida, que gera impacto positivo na formação e conscientização dos jovens, já amplia significativamente as oportunidade de sucesso futuro na vida deles, contribuindo também no combate à evasão escolar, ao trabalho infantil e a associação à atividades ilícitas, como o tráfico de drogas (VIANNA; LOVISOLO, 2011; VIANNA; LOVISOLO, 2018).

4.3.3 Motivos para permanência

O gráfico 5 traz os motivos percebidos pelos professores para a permanência de alunas, crianças e adolescentes, nos PIS. As respostas foram apresentadas aos professores no questionário, no qual eles tiveram a oportunidade de marcar aquelas que mais representavam suas percepções e ainda puderam incluir aquilo que eles acreditavam não estar sendo contemplado. Para esta questão foi possibilitado marcações múltiplas de respostas.

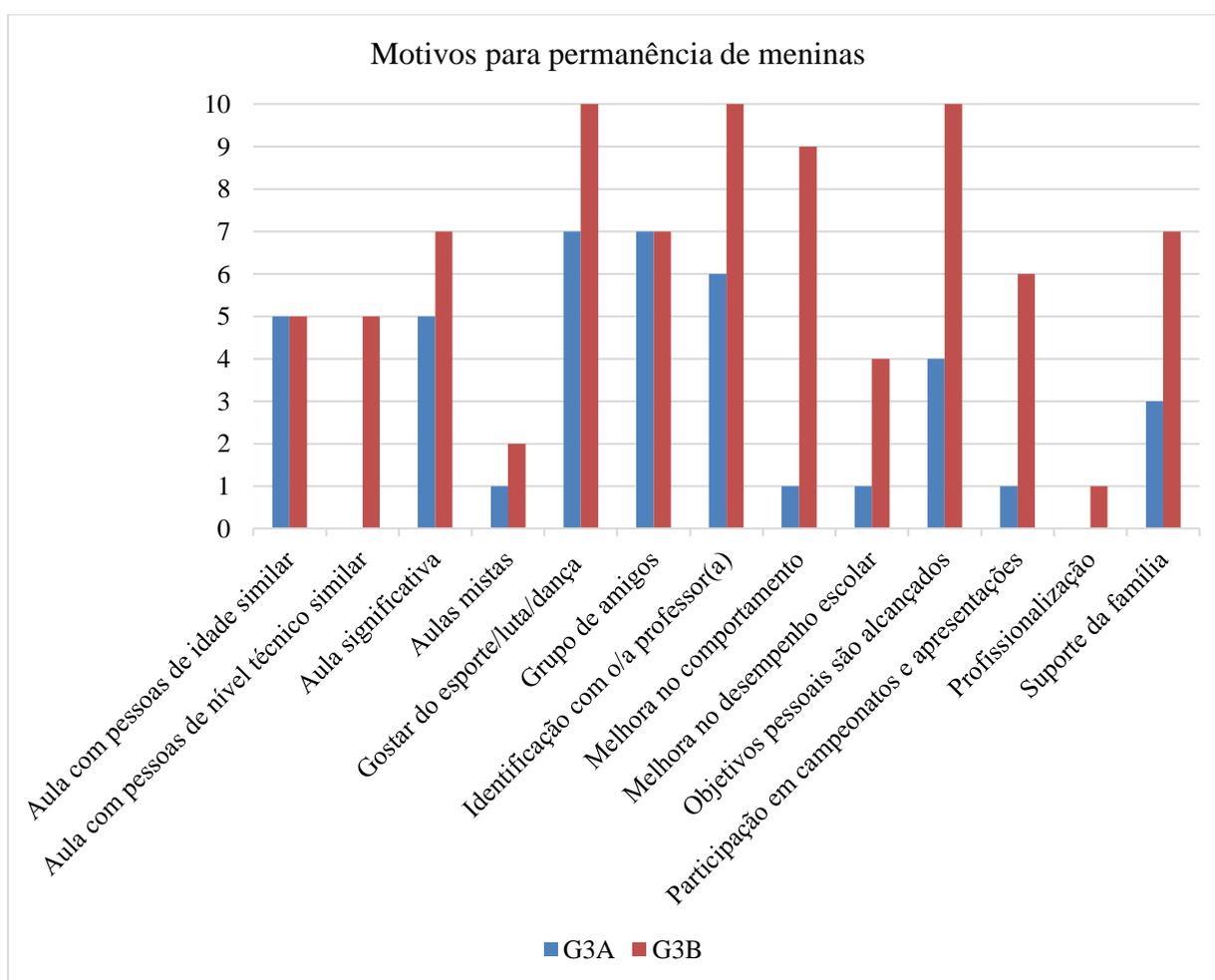


Gráfico 5 – Percepções dos professores e professoras sobre os motivos para permanência de meninas nas aulas

Durante análise foram agrupadas as respostas, chegando nas seguintes categorias: 1) Interação social (idades similares + aulas mistas + grupo de amigos + identificação com o professor); 2) Aprendizado (nível técnico similar + aulas significativas + participação em apresentações e campeonatos + profissionalização); 3) Gosto/prazer/subjetividade (gostar do

esporte/luta/dança + objetivos pessoais alcançados); 4) Benefícios para a vida (melhora no comportamento + melhora no desempenho escolar); 5) Pressão externa (suporte da família).

Tabela 24 – Percepções sobre os motivos de permanência de alunas no PIS (G3)

Respostas	G3A Freq.	G3B Freq.	Total	G3A (%)	G3B (%)
Interação social	19	24	43	46,4	28,9
Aprendizado	6	19	25	14,6	22,9
Gosto/prazer/subjetividade	11	20	31	26,8	24
Benefícios para a vida	2	13	15	4,9	15,6
Pressão externa	3	7	10	7,3	8,6
Total	41	83	124	100	100

Notamos pela Tabela 24 a primeira categoria que aparece abrange a interação social. Ambas instituições concentraram maior frequência de resposta nesta categoria. Sendo 28,9% em G3B e ainda mais expressivo para G3A, em 46,4% das respostas. A segunda categoria refere-se ao aprendizado e toda a experiência em si envolvida ao longo deste processo em aula. Este quesito aparece em terceiro lugar em ambos grupos de professores das duas instituições. Em G3A a ocorrência desta categoria de resposta foi de 14,6% e em G3B foi de 22,9%. A terceira categoria é relativa ao gosto/prazer/subjetividade. Com relação a ela, pode-se afirmar que G3A concentrou grande parte das respostas, ainda que não tão expressivo como na categoria anterior, sobre interação social. Em G3A, encontrou-se 26,8% de frequência de respostas, o segundo mais falado neste grupo. Em G3B, este valor foi de 24% de ocorrência, também em segundo lugar como fator mais apontado. A quarta categoria se refere aos benefícios indiretos advindos da prática esportiva e corporal. Observa-se que para G3A esse é o fator menos apontado nas respostas, equivalendo à 4,9%, já para G3B, esse é um fator com certa relevância, apontado em 15,6% das respostas de professores e professoras. A quinta categoria é sobre pressão externa, mais especificamente, o suporte familiar. Para G3A esta resposta aparece poucas vezes, em 7,3% das respostas e em G3B, levemente mais elevado, aparecendo em 8,8% das marcações.

A resposta que obteve maior ocorrência de marcação nos dois subgrupos (G3A e G3B) dizia respeito à interação social. Nesta perspectiva os professores e professoras entendem que o se relacionar é um fator de fundamental importância para que meninas, crianças e adolescentes, permaneçam frequentando as aulas nos PIS. Altmann (2017) destaca a importante figura do professor como um potente incentivador, tendo em vista que meninas possuem mais

dificuldade de se reunirem para realizar uma prática esportiva e/ou corporal do que os meninos. O professor, nesse cenário, torna-se o garantidor deste espaço de encontro em prol de alguma modalidade. Por essa perspectiva destacamos que o professor é figura central nesse processo de interação social na aula, ele é o elo entre os “grupinhos”, capaz de incentivar a prática, gerando maior interação.

O “gosto/prazer/subjetividade” foi algo também muito relevante apontado com frequência entre os professores e professoras como um fator que interfere na permanência. Devemos chamar atenção para duas perspectivas sobre essa resposta. A primeira de que o “gostar de algo” é realmente subjetivo, partimos do princípio de que para gostar é necessário haver alguma identificação com a modalidade. Isso nos leva a refletir sobre o segundo ponto de atenção. A forma como uma menina é apresentada ou reapresentada a alguma modalidade interfere diretamente na sua identificação com a mesma. Deve-se haver muito cuidado em falar sobre “gosto”, pois ele pode vir carregado de ausência de responsabilidade por parte dos professores e consequente culpabilização da menina. Afirmar que a menina saiu de uma aula porque não gosta do esporte/luta/dança em questão deve vir seguido de análise sobre as estratégias e abordagens pedagógicas utilizadas. Se elas eram significativas e se atendiam minimamente as demandas da aluna. Pois como já indicamos em estudos como de Votre e colaboradores (2011), Altmann (2017) e Vianna e Lovisolo (2018), levar em consideração as expectativas dos alunos e alunas é fundamental para garantir fidelidade em uma aula.

O “aprendizado” é um motivo que aparece como o terceiro mais destacado por professores e professoras. Aprender é uma perspectiva bastante significativa tendo em vista que o campo desta pesquisa são os PIS, ou seja, espaços de formação de crianças e adolescentes. O ambiente de aprendizagem chamado de formal, que é a Escola, enfrenta alguns desafios ao longo do tempo, um deles é como transformá-la em um ambiente atrativo de ensino-aprendizagem.

Autores como Vianna e Lovisolo (2011) destacaram esse potencial de atração, tendo em vista que é um espaço de aprendizagem menos engessado que a escola, por exemplo, e que oferta o esporte e demais manifestações corporais como meio para ensinar. Esta seria, portanto, uma vantagem do PIS em relação á escola. Por outro lado, devemos destacar que, ainda assim, atrair não significa manter, portanto, para fidelizar os alunos e alunas o desafio encontrado diz respeito á qualidade da aula. A qualidade passa pelos conteúdos escolhidos e principalmente como ele é aplicado. Outros autores como Altmann (2017) e Aniszewski e colaboradores (2019) observaram em seus estudos que a escolha do conteúdo precisa contemplar toda a turma ao

longo do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, estabelecer o diálogo para entender essas demandas e expectativas de aprendizagem se torna fundamental para garantir sucesso nas ações de aula.

Entre os benefícios para a vida destacamos a melhora no comportamento, que diz respeito ao aprendizado de atitudes e valores. Sobre essa perspectiva alertamos os professores para a necessidade desses benefícios também serem contemplados nos planejamentos de aula, tendo em vista que nos PIS a ideia de formação cidadão perpassa pelos objetivos institucionais. Esta perspectiva de aprendizagem considera o sujeito como ser integral e prevê objetivos voltados para a dimensão atitudinal como parte dos objetivos de aula. As mediações e intervenções ocorridas ao acaso, devido conflitos e demais situações que fazem parte do dia a dia de aula também são importantes para o desenvolvimento de atitudes e valores, porém, não só elas não garantem um aprendizado intencionalizado sobre esta perspectiva.

Outro benefício para a vida destacado foi a melhora no desempenho escolar. Sobre isso, destacamos que não existe nas instituições investigadas um plano de ação voltado para isso, portanto, não é possível mensurar o real impacto das aulas do PIS na escola, exceto uma única professora da Instituição B que alertou sinalizou realizar ações de controle de boletim dos alunos e alunas e ações extra-aula que incentivam o estudo entre os alunos e alunas, esta ação foi ratificada entre as alunas e ex-alunas da professora entrevistadas. Apesar de ser uma ação isolada, percebemos que as alunas e ex-alunas atribuem a esta ação da professora um grau de importância para melhora nas notas do boletim.

A pressão externa diz respeito ao suporte e incentivo dos pais e responsáveis na manutenção da aluna nas aulas do PIS. Autores como Almeida e Souza (2016) e Longo et al. (2017) apontam para a família como importante canal que liga a criança e/ou adolescente a um esporte, luta ou dança e que, além disso, tem um papel importante na qualidade da experiência com a modalidade.

4.3.4 Motivos para evasão

Sobre os motivos para evasão das alunas nas aulas é importante destacar que, assim como nos motivos para permanência, os sujeitos marcaram respostas pré-estabelecidas no questionário e tiveram a oportunidade de acrescentar respostas que não estavam contempladas

na questão, mas que eles consideravam importante (Gráfico 6). Para esta questão foi possibilitado marcações múltiplas de respostas.

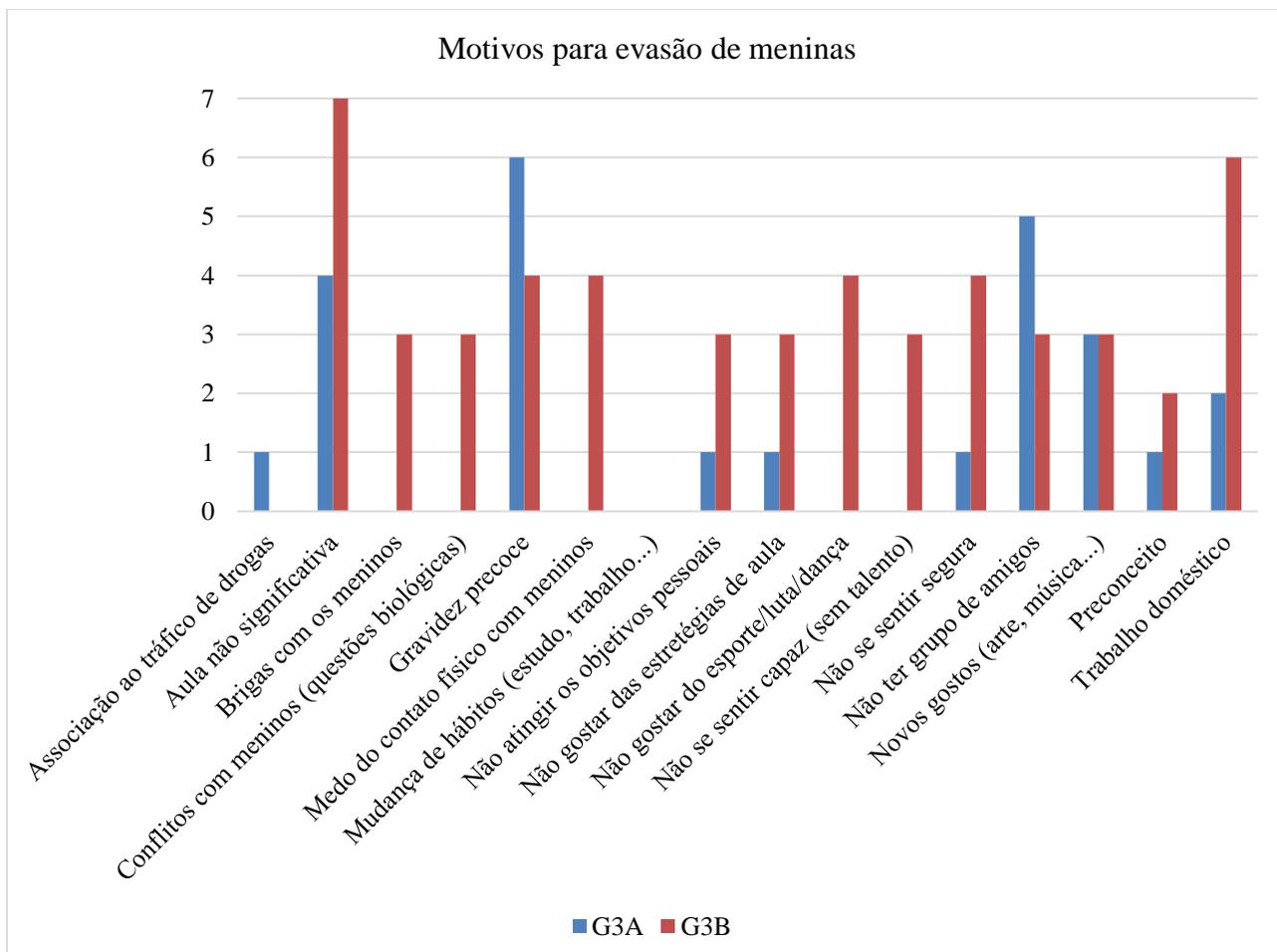


Gráfico 6 - Percepções dos professores e professoras sobre os motivos para evasão de meninas das aulas

As respostas foram agrupadas em três categorias: 1) Motivos pessoais (não gostar do esporte/luta/dança + objetivos individuais não alcançados); 2) Motivos sociais (Envolvimento com o tráfico de drogas + gravidez precoce+ estudo/trabalho + arte/música + trabalhos domésticos + não se sentir segura + não ter grupo de amigos + preconceito); 3) Motivos didáticos (Aula não significativa + brigas com os meninos + conflitos por questões biológicas + não gostar das estratégias de aula + a menina não se sentir capaz na aula + medo do contato físico com os meninos).

Tabela 25 – Percepções sobre motivos de evasão de meninas do PIS (G3)

Respostas	G3A Freq.	G3B Freq.	Total	G3A (%)	G3B (%)
Pessoais	1	23	24	4	44,2
Sociais	19	22	41	76	42,3
Didáticos	5	7	12	20	13,5
Total	25	52	77	100	100

Apesar de divisão das categorias de respostas em motivos pessoais, sociais e didáticos, é preciso dizer que um fator tem potencial de interferência no outro. Os motivos pessoais e sociais foram muito apontados, especialmente na Instituição B (G3B). Para esse grupo, os motivos pessoais e sociais tiveram muito mais destaque do que os motivos didáticos, juntos equivalem a mais de 80% das respostas dos sujeitos.

Quando destacamos resultados de pesquisas macrossociais como no relatório sobre “A prática de esporte no Brasil” de 2015, percebemos que entre a população feminina brasileira a principal resposta para abandono dos esportes em 2013 ocorreu por falta de tempo ou outras prioridades, como estudo e trabalho. Esta foi a resposta de 58,5% das mulheres entrevistadas. Ou seja, fatores sociais que levam ao abandono e de fato isso esteve presente nas respostas de professores e professoras das duas instituições.

Com essa informação em mãos podemos deduzir que com o passar da idade, principalmente a partir da adolescência, os jovens começam a se interessar ou ter a necessidade de ter outras prioridades que poderão melhorar suas vidas. A longo prazo, para os mais privilegiados, ter acesso a estudo (curso técnico, faculdade, entre outros). E a curto prazo, algo que gere uma renda mais imediata, através do trabalho. O esporte nesses dois cenários, torna-se algo supérfluo.

É importante destacar que, apesar desta ser uma realidade dos dois gêneros, para as meninas e jovens mulheres o abandono do mundo dos esportes até os 24 anos de idade é mais acentuado do que entre seus pares masculinos. Nesta mesma pesquisa de 2015 desenvolvida pelo Governo Federal Brasileiro, revelou-se que até os 15 anos de idade o abandono entre elas foi de 34,8%, enquanto entre eles foi de 19,3% e até os 24 anos de idade a taxa de abandono dos esportes por elas foi de 46,8% e entre eles de 43,3%. Vale ressaltar que a partir daí, dos 25 anos em diante essa taxa de abandono reduz tragicamente para ambos gêneros e a taxa de abandono entre os homens supera a das mulheres, o quadro se inverte.

Esta pesquisa demonstra a preocupação que devemos ter com nossas crianças e adolescentes de uma maneira geral, pois as taxas de abandono são as mais altas até os 24 anos de idade e, especialmente, entre as meninas e jovens mulheres que fazem parte desse grupo, pois aparecem como as mais sensíveis à evasão. O entendimento sobre as demandas desses grupos nas diferentes fases de vida se torna fundamental para evitar evasões e ajudar a mantê-las em atividades esportivas e corporais.

Os motivos didáticos para evasão foram pouco pontuados pelos professores e professoras de uma maneira geral. Vale ressaltar que, apesar disso, na Instituição B, o motivo “aulas não significativas” foi o mais apontado pelos sujeitos (Gráfico 6), demonstrando uma preocupação desse grupo com este ponto especificamente. Estudos empíricos como de Altmann et al. (2017) e Aniszewski et al. (2019) alertam para a escolha dos conteúdos e suas aplicações como um fator importante de motivação de meninas em aulas de educação física. Nos PIS a vantagem das meninas buscarem a modalidade voluntariamente já dá margem à interpretação de que a modalidade praticada por ela é algo em que há uma identificação prévia.

Por outro lado, para conferir permanência nas aulas, o olhar para a qualidade se torna fundamental. Daí a relevância dos motivos didáticos para evasão, pois os motivos pessoais e sociais também podem ser influenciados por ele. Uma aula com conteúdos e estratégias significativas que contribuem para a formação dos alunos e, principalmente, que isso seja percebido por eles na aula e para além dela, gera uma maior permanência. Nesta perspectiva, os alunos deixam de achar esporte e demais práticas algo supérfluo ao longo da vida e passam a atribuir sentido positivo à modalidade praticada. Para isso se faz necessário uma figura de professor mais presente e ativa, algo que será mais bem desenvolvido na próxima sessão.

4.3.5 Papel do professor

Os professores e professoras tiveram a oportunidade de expressarem suas percepções em duas perguntas abertas. A primeira sobre o seu papel como professor ou professora dentro do PIS voltado para o atendimento de crianças e adolescentes de regiões mais vulnerável socialmente e que visa uma maior interação entre meninos e meninas nas suas aulas. A segunda foi especificamente sobre as estratégias utilizadas, se eles costumam e como costumam pensar em atividades de aula que contribuam na maior interação entre gêneros.

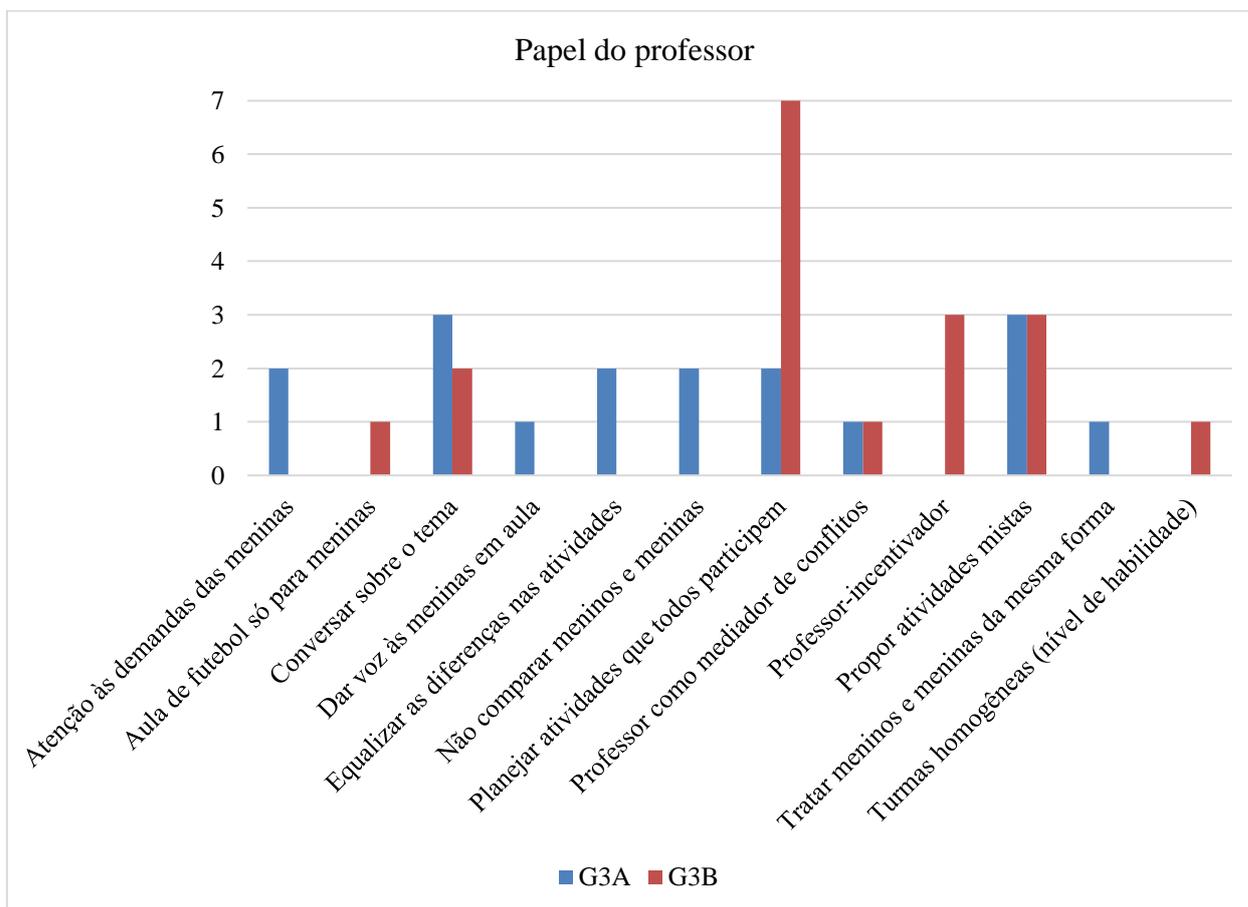


Gráfico 7 - Percepções dos professores e professoras sobre o papel do professor para inclusão de todos os alunos e não exclusão das meninas

Dividimos as respostas dos professores em três categorias: Abordagem (não comparar meninos e meninas + professor-mediador + professor-incentivador + tratar meninos e meninas da mesma forma); Estratégias didáticas (atenção às demandas das meninas + conversar sobre o tema + dar voz às meninas + equalizar as diferenças nas atividades + planejar atividades que todos participem + propor atividades mistas); Estratégias organizacionais (aula de futebol só para meninas + turmas homogêneas (nível de habilidade)).

Tabela 26 – Percepções sobre o papel do professor (G3)

Respostas	G3A Freq.	G3B Freq.	Total	G3A (%)	G3B (%)
Abordagem	4	4	8	23,5	22,2
Estratégias didáticas	13	12	25	76,5	66,6
Estratégias organizacionais		2	2		11,2
Total	17	18	35	100	100

A divisão em três categorias de resposta nos revela que os perfis de professores se manifestam de formas diferentes ao longo das aulas, especialmente nas estratégias aplicadas e na abordagem junto aos alunos. Notamos, dois tipos importantes de professores o “professor-incentivador” e o “professor-mediador”. Estes dois perfis de professores se manifestam de duas formas já citadas, pelas estratégias e pelas abordagens.

Na literatura, vemos em Altmann et al. (2017) que o perfil incentivador do professor é fundamental desde a escolha do conteúdo, algo que também é pontuado por Aniszewski et al. (2015), mas também como garantidor de um espaço seguro para prática por meninas. O professor se torna uma figura central ao proporcionar aos alunos, em especial às alunas, momentos de aprendizagem por meio do esporte e demais práticas corporais. Estes que são momentos escassos no dia a dia das meninas fora do ambiente de aula. A experiência em aula que a menina tem pode interferir diretamente nas experiências para a vida com determinada modalidade. Quando a apresentação de uma modalidade através de uma estratégia ou abordagem do professor ou professora é feita de modo que gere uma experiência positiva a probabilidade de envolvimento com a aula aumenta, caso contrário, isso pode ser um fator que afaste e desestime as meninas a participarem, gerando exclusão e evasão.

Para lidar com essas e demais situações conflituosas que podem e são comuns de ocorrer em aula, autores como Brito e Santos (2013) e Vianna, Souza e Reis (2015) alertam para a importância de uma figura mediadora do professor. Viana, Souza e Reis (2015), em estudo sobre *bullying* entre alunos da educação física escolar, destacam que os alunos esperam isso do professor, uma figura que impõe o respeito e até puna aqueles que infringem as normas e acordos em aula, os autores alertam para essa postura mais coercitiva por parte dos alunos.

Neste estudo o que podemos notar no Gráfico 7 é que as ações de mediação dos professores estão mais voltadas para a prevenção dos conflitos do que para a coerção. Nesta perspectiva destacamos o estudo de Vianna e Lovisolo (2009), os autores destacam a importância do estabelecimento de acordos com a turma de modo que eles se envolvam mais com a aula e possam continuar vendo sentido em estarem ali. O diálogo é a principal ferramenta desse processo, o papel do professor-mediador passa muito mais pelo escutar do que pelo falar, pelo agir assertivamente, do que pelo intervir a todo tempo. É preciso dialogar com os alunos e alunas para entender suas demandas, algo que este estudo vem demonstrando ao longo das discussões sobre os três grupos participantes, e também para gerar envolvimento e sentimento de pertencimento ao grupo e ao espaço em si, o PIS no caso.

De maneira mais afastada, mas importante para as discussões, aparece as estratégias organizacionais, que são determinações feitas, na maioria das vezes, pela gestão ou orientada por ela. Algo, portanto, que pode fugir do controle total de aula do professor. Sobre isso, então, chamamos atenção da gestão dos PIS sobre a necessidade de dialogar com os professores e professores para entenderem suas dificuldades em relação à interação de gênero e demais conflitos de aula, de modo que possam traçar estratégias coletivas que possam contribuir na melhor experiência para os alunos e alunas. O fato de realizar aulas mistas ou separadas, de dividir as turmas por nível de habilidade e/ou por idade são algumas das determinações organizacionais que gestão e professores podem e devem analisar coletivamente.

A próxima análise diz respeito às estratégias utilizadas por professores e professoras em aula para melhorar a interação de meninos e meninas. Os sujeitos puderam dissertar sobre isso abertamente. As respostas podem ser vistas no Gráfico 8 a seguir:

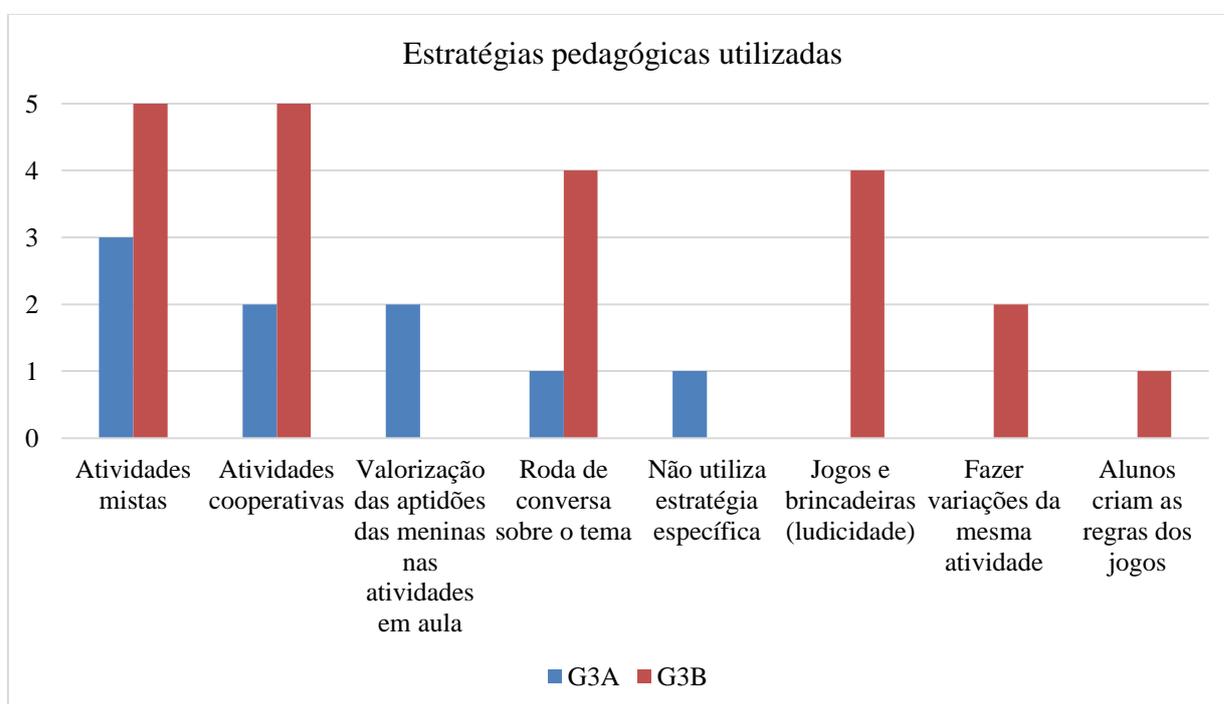


Gráfico 8 - Estratégias utilizadas por professores e professoras para que meninos e meninas participem juntos nas aulas

Acerca do desafio que é ensinar esporte para grupos heterogêneos, seja por questões de gênero e/ou habilidade, alguns autores destacam alternativas de trabalho que colaboram nessa busca pela participação de todos nas aulas. Os autores destacam, portanto, o papel do professor

em elaborar estratégias de aula que contemplem a todos e gerem inclusão (BRITO; SANTOS, 2013; VIANNA; SOUZA; REIS, 2015; MALDONADO; BACCHINI, 2015).

Maldonado e Bacchini (2015) ressaltam a importância de propor atividades que levem à reflexão direta acerca da temática gênero e ressaltam que mesmo que não haja mudança imediata de comportamento, a reflexão já é uma estratégia pedagógica importante. Estratégias como a promoção de rodas de conversa sobre o tema gênero apareceu nas respostas e são importantes para desmistificar e quebrar alguns estereótipos de gênero que os alunos reproduzem em aula. Alertamos para o fato de que, apesar do diálogo ser importante, é importante proporcionar outros tipos de ações que vão além da roda de conversa e que possa ser possível dialogar com os alunos sobre esta temática.

Altmann et al. (2017) resalta a necessidade de haver equilíbrio nas estratégias pedagógicas propostas pelos professores, levando em consideração as demandas da turma como um todo e respeitando as demandas dos grupos por gênero. Pensando na perspectiva de propor algo que agrade a todos, Vianna e Lovisolo (2009) salientam a necessidade de pré-estabelecer acordos com os alunos e alunas. Estes acordos podem ajudar no estímulo à participação nas aulas por todos e auxilia o professor a entender quais os caminhos e demandas que fazem sentido para os alunos e alunas. Entendemos que todas as estratégias sugeridas são alternativas importantes que podem acontecer em aula, mas anteriormente a isso, é importante que o professor se coloque atento e aberto às demandas da turma para, aí sim, traçar estratégias em seu planejamento que contemple todas as expectativas da turma.

De modo mais específico, Freire (1999) propõe o ambiente do jogo como uma alternativa para gerar interações que gerem a inclusão de todos. Vale ressaltar que Freire (1999) não está falando do jogo institucionalizado em si, mas as adaptações que devem existir antes dele, como forma de apresentar o esporte de forma mais adequada a cada grupo, respeitando as diferentes faixas-etárias e níveis de habilidade. Uma alternativa para tal é trabalhar, por exemplo, do individual para o coletivo, do conhecido para o desconhecido, do que garante sucesso na ação, para o desafiador. Desse modo o professor consegue analisar e adaptar as estratégias de modo que façam sentido, que não sejam fáceis demais, gerando desestímulos por parte dos alunos e nem muito difíceis, gerando mais frustrações que sucesso.

Neste estudo, todas as estratégias apontadas pelos professores podem levar à caminhos mais inclusivos, quanto à interação entre gêneros. Mas é importante alertar sobre a necessidade de não utilizar apenas um tipo de atividade, pois os alunos são diversos e exigem formas de ensino-aprendizado também diversos. Ser criativo, inovar, misturar estratégias, adaptar, isso

tudo se torna fundamental em um processo de ensino-aprendizagem que vise ser mais inclusivo e significativo.

4.4 Comparação das informações G1/G2/G3

Para essa comparação dividiremos as informações coletadas em cinco blocos de análise: 1) Relação meninos e meninas; 2) Papel do PIS; 3) Papel do professor; 4) Motivos para permanência; 5) Motivos para evasão.

4.4.1 Relação meninas e meninos

As respostas dos sujeitos dos três grupos caminham em direção similar. A maior parte dos sujeitos de G1, G2 e G3, percebem uma interação social amistosa entre meninos e meninas nas aulas. Entre os professores (G3) e alunas (G1) essa relevância se mostra de maneira mais significativa do que entre as ex-alunas (Gráfico 1 e Tabela 1). Entre as ex-alunas, apesar da resposta com maior recorrência dizer respeito ao fato delas entenderem que há interação social nas aulas (seis respostas), as outras 10 respostas relatam uma experiência diferente disso, seja a existência de conflitos (quatro respostas) ou o fato de não haver interação, seja por divisões na turma (uma resposta) ou por não haver meninos nas aulas (quatro respostas) (Tabela 12).

Esta diferenciação indica que o relacionamento entre gêneros foi percebido de maneira diferente entre alunas e professores em relação às ex-alunas. Destacamos que esse é um fator importante pois diz respeito às experiências que as alunas e ex-alunas tiveram nas aulas. A maior proporção de conflitos pode ser um dos motivos que marcam negativamente a passagem das ex-alunas pelos PIS e é um indicador importante a ser considerado na análise sobre evasão desses sujeitos.

Estudos como de Vianna, Souza e Reis (2015) revelam que meninas na educação física escolar preferem aulas que são mistas por gostarem da interação com os meninos, não sendo esse um motivo para a evasão. Não identificamos neste estudo a preferência por aulas mistas ou separadas por parte das alunas e ex-alunas, mas diagnosticamos que, para além disso, as

interações sociais estabelecidas na aula entre alunos e alunas é um fator importante de permanência. Devendo haver atenção dos PIS e de professores e professoras em relação à qualidade dos relacionamentos que são oportunizados em aula.

4.4.2 Papel do PIS

Nesta sessão discutimos os questionamentos feitos à professores sobre o papel do PIS onde trabalham e para alunas e ex-alunas buscamos extrair essa resposta a partir das expectativas que elas tinham sobre o PIS antes de ingressarem, ou seja, o que esperavam do PIS. Entre os professores o destaque foi para a socialização, o PIS como espaço de interação social, inclusão e de aprender aspectos sobre atitudes e valores para a vida (Tabela 23). Observamos uma divergência entre a resposta dos professores e a resposta de alunas e ex-alunas. Enquanto os professores focaram suas respostas na socialização, as entrevistadas de G1 e G2 trouxeram um olhar voltado para a aprendizagem (Tabelas 5 e 16). O que as meninas mais esperavam antes de entrar no PIS era aprender e aprender em diferentes esferas. Seja o aprender uma técnica nova para ter autonomia na prática, seja participar de pequenos torneios e festivais ou, até mesmo, almejavam a profissionalização por meio do esporte/luta/dança.

O alinhamento do que os professores percebem ser o papel do PIS e do que as meninas esperam e percebem ser o papel dos PIS se torna fundamental dentro de uma discussão que vise diagnosticar os motivos de permanência e evasão das alunas. A formação esportiva foi o segundo e distante aspecto mais apontado pelos professores como um papel do PIS. É sobre esta formação que grande parte das meninas falou em suas respostas relacionadas à expectativa de aprendizagem. Apesar disso ela não foi lembrada por todos os professores e professoras, um indício de que as expectativas de alunas e ex-alunas podem não estar alinhadas com as perspectivas de alguns dos professores e professoras nesta pesquisa.

Votre (2011) alerta sobre isso e destaca que estar atento às demandas dos alunos é fundamental para garantir um atendimento que atenda às suas expectativas, gerando permanência. Entre as diferentes demandas, a profissionalização é um nível de aprendizagem destacado por algumas meninas, que pode parecer distante para alguns professores, mas integra as respostas de algumas entrevistadas desta pesquisa. Vianna e Lovisolo (2018) chamam atenção para essa demanda dos alunos e alunas em PIS e alerta que essa é uma perspectiva que

passa pelo imaginário de crianças e adolescentes e que, portanto, deve ser observada com a devida preocupação pelas instituições e seus professores e professoras nas aulas.

4.4.3 Papel do professor

O papel do professor foi analisado em pergunta aberta feita aos professores e professoras, na qual eles puderam dissertar sobre como eles fazem para buscar a interação entre meninos e meninas nas aulas. Já para G1 e G2, as entrevistadas foram perguntadas sobre como era a sua relação com meninos e meninas na aula e como era de uma maneira geral esse relacionamento.

Para professores e professoras eles apontaram três caminhos complementares para gerar a interação. Através de abordagens e estratégias de aulas, ou seja, formas de se relacionar com os alunos e aplicação de atividades que gerem maior interação e, também, por estratégias organizacionais quanto ao modelo de aula, aulas mistas ou separa por gênero, divisão por idade e/ou habilidade, questões que devem passar por uma determinação junto às gestões dos PIS.

Mas de maneira geral apareceram dois perfis de professores importantes, o perfil do professor-incentivador e o perfil do professor-mediador. Na literatura Altmann et al. (2017) destaca o professor-incentivador como um importante garantidor de um espaço seguro para a prática, em especial, entre as meninas e sobre o professor-mediador, autores como Brito e Santos destacam a mediação e o diálogo com a turma como um caminho para evitar os conflitos. Destacamos nesta discussão que os acordos e objetivos traçados coletivamente em aula, que são propostas observadas como positivas em estudo de Viana e Lovisolo (2009), ajudam no envolvimento dos alunos e alunas, contribuindo no sentimento de pertencimento ao grupo e ao PIS, facilitando a permanência.

4.4.4 Motivos para permanência

Sobre os motivos para permanência percebemos a importância que os professores dão à interação social, especialmente na Instituição A (G3A). Outros motivos que dividem a

percepção dos professores, em especial na Instituição B (G3B), diz respeito ao aprendizado e o gostar da modalidade que pratica (Tabela 24). Percebemos algo similar no grupo das alunas. A interação social é o fator que aparece com maior recorrência nas respostas de G1 (Tabelas 7). A interação nesses casos dizendo respeito aos relacionamentos estabelecidos em aula, seja com os amigos, amigas ou professor e professora.

Destacamos o gosto pela modalidade primeiro, pois é um dos motivos que aparece com certa significância nos dois grupos (G1 e G3). O gosto é algo muito subjetivo e, ainda assim, apareceu como alternativa de resposta entre as alunas e foi um opção marcada com recorrência entre professores. Precisamos esclarecer que o motivo para permanência “gostar de uma modalidade” exige uma análise prévia, pois, o gostar está ligado à identificação e a identificação está ligada às experiências que uma pessoa tem com determinada coisa, neste caso, com as aulas dos PIS.

Para gerar identificação é preciso um nível de qualidade nas aulas que atendam minimamente às demandas dos alunos. Destacamos Altmann et al. (2017) e Aniszewski et al. (2019) sobre a importância na seleção de conteúdos e estratégias feita por professores e professoras em prol de uma boa experiência para meninos e meninas nas aulas. Um professor atento às demandas individuais e coletivas de uma turma contribui para o envolvimento e consequente permanência dos alunos, em especial, entre as alunas. Um destaque feito por Altmann et al. (2017) ao perceber que é o professor a principal figura incentivadora da prática por meninas nas aulas de EF escolar.

O aprendizado é um ponto muito recorrente nas respostas de professores e entre as alunas como expectativa antes de entrar no PIS e permanece sendo um ponto de atenção importante para elas para a permanência. Dar atenção às demandas das alunas é fundamental para garantir permanência, pois como foi visto entre as respostas das alunas, é preciso fazer sentido e ter algum objetivo traçado ou qualquer outro tipo de ganho e benefício para a vida para a menina permanecer nas aulas.

Já a interação social foi o ponto mais citado por professores e alunas. Destacamos que para os sujeitos deste estudo as relações estabelecidas em aula são um fator importante de permanência e o professor, nesse processo, é o garantidor desse espaço de interação.

4.4.5 Motivos para evasão

Nesta análise foi levada em consideração a resposta de professores sobre o que eles entendem fazer com que meninas evadam do PIS e entre as ex-alunas quais os reais motivos que as levaram a abandonarem as aulas nos PIS. Destacamos que nesse ponto houve muita divergência entre os grupos e subgrupos. Entre os professores, de uma maneira geral, os motivos para evasão que mais apareceram tinham uma base social (Tabela 25), especialmente para G3A, sendo a gravidez precoce o motivo de evasão com maior recorrência nas respostas (Gráfico 6). Já para G3B os motivos sociais tiveram destaque, porém, a resposta com maior recorrência se referia à um motivo didático, mais especificamente, o fato da aula não ser significativa (Gráfico 6).

Já entre as ex-alunas, os motivos variaram de um PIS para o outro. Analisamos que o fator idade contribuiu significativamente para esse resultado diferente. Enquanto entre os sujeitos de G2A houve maior consenso, a grande maioria evadiu por motivos de estudo e/ou trabalho (Tabela 18), os sujeitos de G2B tiveram divergências nas respostas, com poucos consensos.

As ex-alunas de G2A possuem média de idade de aproximadamente 18 anos, este seria um ponto chave para entender o motivo de evasão mais pontuado por elas, trabalho e/ou estudo. Nesta faixa-etária os jovens costumam ter outras prioridades de vida. Então, apenas se o PIS oferecesse alguma vantagem pertinente ou, pelo menos, condições de participação ajustada a nova realidade de vida deles, só assim, seria possível garantir uma maior permanência desse público. Este resultado corrobora com pesquisas macrossociais que apontam as mudanças de prioridades (trabalho e estudo, por exemplo) como o principal motivo apontado por homens e mulheres brasileiras para abandono do mundo esportivo, sendo a evasão maior entre as mulheres até 24 anos de idade (BRASIL, 2015).

Tendo em vista que essa é uma realidade da população brasileira e, em especial, nesses estudo, dos sujeitos desses dois PIS, é importante o alerta para as instituições estarem atentas às demandas dos alunos e alunas adolescentes, pois sofrem mudanças dependendo da faixa-etária que se refere. Por exemplo, entre sujeitos de G2B a média de idade foi de aproximadamente 15 anos de idade e, ainda que sejam também adolescentes, não foi falado nada sobre o abandono por motivos de estudo e/ou trabalho. O que nos leva a acreditar que o fator idade impacta diretamente nessa relação.

Para G2B os motivos mais citados foram os didáticos e as interrupções nas aulas dos PIS, seguido por motivos de “não ter ninguém para levar ao PIS” e “vergonha do maiô da natação” (Tabela 18). Não ter ninguém para levar, por exemplo, é um motivo mais comum de crianças mais novas que são mais dependentes dos responsáveis, um indício do impacto da idade para essa resposta, assim como, a vergonha do maiô da natação que costuma acontecer em meninas mais novas, no início da adolescência com a puberdade. Estas são as duas principais respostas que nos faz supor que o fator idade interferiu nas respostas diferentes entre os dois subgrupos de ex-alunas.

As interrupções das aulas do PIS é um motivo que merece atenção, apesar de ser uma condição na qual os PIS são submetidos por questões políticas e sociais, sem interferência de gestão ou equipe de professores, é algo que pode interferir diretamente nos alunos e alunas. Chamamos atenção para ele pois as meninas, ao falarem sobre esse motivo, alertaram para as constantes descontinuidades das aulas como vilão no desestímulo para a prática. Logo, uma política pública que visa incluir e dar oportunidade, ao limitar ou negar o acesso a este serviço, está negando também um direito da população.

Por fim, os motivos didáticos, os quais os professores e professoras possuem a maior parcela de responsabilidade, pois dizem respeito diretamente às experiências de aula que as meninas tiveram. Sobre isso, as entrevistadas alertaram sobre questões de aula, como o fato de não se sentirem incentivada para a prática e não gostarem das estratégias utilizadas.

Com estas respostas percebemos que entre os motivos de evasão os professores e professoras, bem como, todo o PIS precisa estar atento às demandas das meninas enquanto são alunas nos PIS e após saída buscar entender o real motivo para saída, de modo que seja possível entender esses motivos e poder atuar diretamente, evitando novas evasões. As percepções divergentes sobre os motivos de evasão das alunas demonstram o quão distante ex-alunas e PIS estão, algo que influencia diretamente não evasões que podem ocorrer subsequentemente, caso não haja nenhuma intervenção que vise minimizar este impacto. Estudos como de Votre et al. (2011), Altmann et al. (2017) e Aniszewski (2019) indicam que o diálogo é o principal caminho para entender as demandas dos alunos e a partir dele, professores e instituições são capazes de traçar planejamentos que contemplem tais demandas, garantindo maior motivação dos alunos, especialmente meninas e conseqüente permanência nas aulas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos a investigação focalizada para identificação dos sujeitos e formações dos três grupos (G1, G2 e G3). A proposta de analisar grupos com perfis diferentes, alunas, ex-alunas e professores, foi justamente entender as divergências e convergências nas percepções entre os grupos e em comparação com o conhecimento acadêmico produzido sobre os estudos de gênero no esporte.

Entre o grupo de alunas e ex-alunas os principais resultados da pesquisa indicam que o principal motivo para ingresso é o incentivo familiar para adesão em algum esporte, luta ou dança. Percebemos que as pessoas mais próximas, em especial familiares tem papel fundamental neste primeiro contato com uma modalidade dentro dos PIS, seja para apresentar ou incentivar o contato. Para estudos futuros achamos importante a investigação sobre o papel da família na permanência de meninas nos PIS, ou seja, se este fator continua sendo importante após adesão, garantindo maior continuidade da menina nas aulas.

Os motivos para permanência das alunas indicam a princípio que a interação social com amigos da turma e professores são os principais fatores que contribuem na permanência desse público nas aulas. Porém, ao compararmos com as expectativas das alunas e ex-alunas antes de entrarem nos PIS, percebemos que antes da experiência esportiva em si as meninas pensam em perspectivas voltadas para a aprendizagem, ou seja, antes de entrarem para as aulas efetivamente as demandas das meninas são voltadas para o aprender uma modalidade e até mesmo a profissionalização no esporte/luta/dança. No grupo de professores há convergências importantes, para eles os principais motivos para permanência de meninas são a interação social e o aprendizado.

O alinhamento de percepções entre os três grupos, nos faz supor que existe um entendimento por parte dos professores acerca das principais demandas das alunas, porém essa consciência dos motivos para permanência não significa a realização de práticas pedagógicas voltadas para atender as demandas delas.

Para estudos futuros acreditamos ser importante investigar como e porque as expectativas de meninas nos PIS variam com o tempo de experiência nas aulas, se isso se dá por uma questão de sobreposição, ou seja, a interação social passa a ser realmente mais importante do que a aprendizagem, ou se o não atendimento da expectativa voltada para aprendizagem, enaltece outros fatores, como o caso da interação social, que passa a ocupar um espaço de maior importância na vida esportiva das meninas dentro dos PIS. A investigação

sobre esse tema voltada para questões pedagógicas também é considerada importante. Para estudos futuros seria importante investigar quais os métodos utilizados por professores dos PIS que mais retém alunos em suas aulas e quais os métodos que não agradam esse mesmo público.

Os motivos para evasão de meninas dos PIS foi o tópico em comum que mais houve divergência entre os grupos e subgrupos de G2 e G3. Dentro dos motivos para evasão, as ex-alunas indicam para a necessidade de trabalhar e estudar ser algo que dificulta e impede a continuidade nas aulas dos PIS, sendo este o principal fator, seguido por motivos voltados para a didática nas aulas. As ex-alunas indicam que quando as aulas passam a não fazer mais sentido, esse se torna um motivo de evasão pertinente, pois elas já não veem mais utilidade em permanecer ali, sem um incentivo. Para estudos futuros achamos importante investigações que busquem identificar as demandas das meninas e os métodos que são mais eficazes para que essas demandas sejam alcançadas, garantindo permanência nos PIS.

Entre os professores houve divergência entre os subgrupos de cada instituição investigada. Para G3A o fator para evasão mais apontado foi a gravidez precoce, seguido pelo fato de a aluna não estabelecer laço de amizade nas aulas. Já para G3B, o motivo para evasão mais falado diz respeito ao fato de a aula não ser significativa, seguido pelo fato da menina se envolver em trabalhos domésticos que dificultem ou impossibilitem a permanência nas aulas. Não existe um padrão de resposta detectado entre os professores e professoras das duas instituições, cada uma considerou e apontou com maior frequência fatores diferentes, não há consenso sobre esse ponto.

O que percebemos sobre os motivos para evasão é que houve muita divergência entre as percepções dos professores e os reais motivos das ex-alunas, demonstrando desconhecimento dos mesmos em relação aos motivos para evasão das ex-alunos. Para estudos futuros sugerimos investigação sobre métodos já existentes ou elaboração de método de acompanhamento de entrada e saída de alunos em instituições, ações para acompanhar o nível de satisfação e a permanência, bem como, acompanhamento dos alunos que evadiram, os motivos e possibilidade de retorno.

As alunas e ex-alunas foram perguntadas também sobre os possíveis impactos dos PIS na vivência escolar. Entre os grupos de alunas e ex-alunas a resposta mais falada foi a mesma, ambos os grupos indicam para a melhora no comportamento. Para pesquisas futuras sugerimos a realização de estudo experimental com intervenção pedagógica e instrumento de avaliação para analisar os reais impactos no comportamento das alunas antes, durante e após experiência esportiva nos PIS.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D.H; SOUZA, R.F. A influência dos pais no envolvimento da criança com o esporte durante a iniciação esportiva no futebol em uma escolinha de Campo Bom – RS. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, São Paulo. v.8. n.30. p.256-268. Set./Out./Nov./Dez. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5694345> Acesso em: 07/02/2020
- ALTMANN, H. et al. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis. v.1, n. 26, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2018000100702&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 02/06/2018.
- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”. *Revista Estudos feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, maio/ago., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000200012&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 04/06/2018
- ANDRADE, S.A. et al. Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Rev. Saúde Pública*. v.39, n.4, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n4/25533.pdf> Acesso em: 20/01/2019
- ANTUNES, S.E.; SILVA, O.G.T. Entendimentos e concepções dos profissionais do Creas sobre o papel do esporte nas medidas socioeducativas PSC e LA. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. v. 40 n. 2, p. 170-176. 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328917301002> Acesso em: 02/05/2019
- ANISZEWSKI, E.; HENRIQUE, J.; OLIVEIRA, A. J. DE; ALVERNAZ, A.; VIANNA, J. A. A (Des)motivação nas aulas de Educação Física e a satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais. *Journal of Physical Education*, v. 30, n. 1, p. e-3052, 12 Jun. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/44939> Acesso em: 30/03/2020
- ARANHA, J.G. *Impacto de um programa público de iniciação esportiva para crianças: gastos, antropometria, rendimento escolar e qualidade de vida*. Dissertação (Dissertação de mestrado) – USP, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/89/89131/tde-12092014-104307/publico/Julia_Guimaraes_Aranha_ME_corrigida.pdf Acesso em: 23/12/2018.
- AZEVEDO, M.A.O.; GOMES FILHO, A. Competitividade e inclusão social por meio do esporte. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 589-603, jul./set., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892011000300005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 27/04/2018

BERTOLLO, S.H.J; SCHWENGBER, M.S.V. III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres: Percurso de uma pré-política de esporte e lazer. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 783-796, abr./jun., 2017. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/70830> Acesso em: 05/12/2018.

BITTENCOURT, D. R. ; SILVA, J. R. . Relações de gênero e educação física: Percepção de professores e professoras. In: VII Seminário, Corpo, Gênero e Sexualidade, III Seminário Internacional, Corpo, Gênero e Sexualidade, III Luso-Brasileiro, Educação em Sexualidade, Género, Saúde e Sustentabilidade, Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. Disponível em:

<https://7seminario.furg.br/images/arquivo/132.pdf> Acesso em: 24/10/2019

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.48, agosto, 1999. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf> Acesso em: 27/01/2019

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. Ministério do Esporte. *A prática de esporte no Brasil*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/diesporte/2.html> Acesso em: 05/05/2019

BRITO, L. T.; SANTOS, M. P. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. *Rev. Bras. Edu. Fís. Esporte*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 235-246, abr./jun., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n2/a08v27n2.pdf> Acesso em: 13/06/2018.

BOUDON, R. *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Trad. de Carlos Alberto Lamback. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

CARON, A.E.G. et al. Desenvolvimento humano e transmissão de valores nos projetos socioesportivos do instituto compartilhar: a perspectiva dos ex-alunos. *Motrivivência*. v.29, n.50, maio/2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p31/33995> Acesso em: 02/01/2019.

CASCALES; J.A.M; PRIETO, M.J.R. Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos*, n.35, 2019. Disponível em:

<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/64359/40545> Acesso em 12/01/2019

CELY, E.; HENRIQUE, J.; ANACLETO, F.; ANISZEWSKI, E. O ensino diferenciado nas aulas de Educação Física. *Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar*, v. 1, n. 3, Jul. 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/319130194_O_ENSINO_DIFERENCIADO_NAS_AULAS_DE_EDUCACAO_FISICA Acesso em: 30/03/2020

CONSTANTINO, M. CORRÊA, M. Projetos esportivos de Inclusão Social – PIS: Crianças e jovens. In: DACOSTA, L. (Org.). *Atlas do esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: Shape Editora e Promoções Ltda, 2005, p. 597-601.

CONSTANTINO, A; SILVA, E. Diferenciação pedagógica em Educação Física – Como a entendem os professores. *Gymnasium*, v. 1, n.1, 2015. Disponível em: <https://www.revistagymnasium.info/articulo/diferenciacao-pedagogica-em-educacao-fisica-como-a-entendem-os-professores-1848-sa-K57cfb27257681/> Acesso em: 29/03/2020

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, P (org.). MONTEIRO, L (org.). *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*. Todos Pela Educação: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf Acesso em: 10/12/2019

CRUZ, M. M. S; PALMEIRA F. C. C, Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar, *Motriz*, Rio Claro, v.15 n.1 p.116-131, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1470/222>. Acesso em: 27/02/2020.

DACOSTA, L. et al. Projetos de Inclusão Social I: História e Conceitos. In:_____. *Atlas do esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: Shape Editora e Promoções Ltda, 2005, p. 597-601. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/atlas-esporte-brasil/> Acesso em: 13/06/2018

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Paraná. As relações de gênero na Educação Infantil: Implicações no nível de participação das meninas nas aulas de Educação Física em uma escola pública da cidade de Ouro Preto, MG. Paraná: EDUCERE, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17712_7753.pdf Acesso em: 20/01/2020

DAVIS, C. L. et al. Exercise Improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized controlled trial. *Health Psychology*.2011 v. 30, n. 1, p. 91-98, 2011. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3057917/> Acesso em: 23/01/2019

DEVIDE, F. *et al*. Estudos de gênero na educação física brasileira. *Motriz*. Rio Claro. v.17, n.1, p.93-103, jan/mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n1/a11v17n1> Acesso em: 03/09/2019.

DINIZ, R.; DEL VECCHIO, F.B. Projeto “quem luta não briga”: Impressões de responsáveis e professores quanto aos efeitos da prática do taekwondo em variáveis comportamentais. *Revista Didática Sistemica*, p. 20-30, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/4185/2712> Acesso em: 26/12/2018.

FARJALLA, R. Análise do impacto das políticas públicas de esporte e lazer em Petrópolis. *Licere*, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, mar/2015. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1047/756> Acesso em: 22/12/2018

FERNANDES, S.C. A educação esportiva de meninas na escola pública: experiências positivas de gênero na Educação física, 2016. 132f. Tese (Doutorado em Educação Física) –

Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2016.
Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4030934.pdf> Acesso em: 02/12/2019

FLORA, L. et al. Percepções dos integrantes de um projeto social de educação e esporte em Florianópolis (SC). *Licere*, Belo Horizonte, v.20, n.3, set/2017. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/9628/7501> Acesso em: 27/12/2018.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1999.

FREIRE, J. B. *Pedagogia do Futebol*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GOELLNER, S.V. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. *Revista tempo*, v. 19, n. 34, p. 45-52, jan./jun., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-77042013000100005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 08/11/2018.

HENRIQUE, J.; ANISZEWSKI, E.; SIMÕES, G. Motivation in School Physical Education: A Path to the Education os Physically Active Individuals. *Journal of Physical Fitness, Medicine and Treatment in Sports*, v. 7, n. 5, Fev. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339591077_Motivation_in_School_Physical_Education_A_Path_to_The_Education_of_Physically_Active_Individuals Acesso em: 28/03/2020.

JACO, J.F.; ALTMANN, H. Educação Física Escolar e Gênero: Influências de fora da escola na participação em aulas. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v.26, n.51, p. 19-35, jan-abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8924/7501> Acesso em: 10/02/2020

KNIJNIK, J. Rosa versus azul: estigmas de gênero no mundo esportivo. In: Anais do Seminário Esportes 2018: Futebol e o Ano da Copa da Rússia. Cotia, p. 27-30, 2018. Disponível em: <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A49234/datastream/PDF/view> Acesso em: 06/03/2020

KOIVULA, N. Perceived characteristics of sports categorized as gender-neutral, feminine and masculine. *J. Sport Behav.* v. 24, p. 377-394, 2001.

LONGO, R.A et al. A permanência de crianças e jovens nos esportes: Olhares para a iniciação e especialização esportiva. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 15, n. 2, p. 121-132, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6723020> Acesso em: 07/02/2020.

LUCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LINHARES, R. D.; FARIA, J. P. O.; LINS, R. G. O bullying na educação física escolar e sua diferença entre meninos e meninas. *Rev. Pensar a prática*, Goiânia, v.16, n. 2, p. 320-618,

abr./jun., 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/17355> Acesso em: 10/11/2018

MEREGE FILHO, C.A.A. et al. Associação entre o nível de atividade física de lazer e o desempenho cognitivo em crianças saudáveis. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.27, n.3, jul/set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n3/v27n3a03> Acesso em: 29/12/2018

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. *Revista Motrivivência*, v. 27, n. 44, p. 164-176, maio, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2015v27n44p164/29377> Acesso em: 29/10/2018.

MELLO, A.S. et al. Representações sociais dos participantes de projeto esportivo de Vitória. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 399-412, abr./jun., 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/65543> Acesso em: 27/10/2018

MESSNER, M. Boyhood, organized sports, and the construction of masculinities. In: NEWMAN, D.M; O'BRIAN, J. *Sociology: Exploring the architecture of everyday life readings*. USA: Pine Forge Press, 2008, p.87-98. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/089124190018004003> Acesso em: 05/05/2019

MILLER, J.L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.12, n.3, p. 2043-2063. out/dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/21679/15952> Acesso em: 29/11/2018.

MINAYO, M. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DO ESPORTE (Brasil). Esporte. c2018. Página Inicial. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/> Acesso em: 20/10/2018.

MONTEIRO, M. A construção identitária nas aulas de educação física. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0339.pdf> Acesso em: 16/07/2019

NAGORNY, G.A.K. et al. Contribuição da educação física escolar para o nível de atividade física diária. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, São Paulo, v.12, n.72, p.70-77. jan./fev. 2018. Disponível em: <http://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/view/1344/1022> Acesso em: 02/01/2019.

NETO, E.D.C; DANTAS, M.M.C; MAIA, E.M.C. Benefícios dos projetos sociais esportivos em crianças e adolescentes. *Sal. & Transf. Soc.*, v.6, n.3, p. 109-117, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/2653/265345667012/> Acesso em: 23/12/2018.

OLIVEIRA, R. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 04/05/2018.

ONU MULHERES (Brasil). ONU Mulheres: Uma Vitória Leva à outra, c2016. Destaques. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/destaques/uma-vitoria-leva-a-outra/> Acesso em: 20/10/2018.

OXFAM. *A distância que nos une*: Um retrato das desigualdades brasileiras. Brasil, 2017. 98p. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf Acesso em: 27/12/2018

OXFAM. *País estagnado*: Um retrato das desigualdades brasileiras. Brasil, 2018. 69p. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf Acesso em: 28/12/2018.

PASTORE, J.; SILVA, N.V. *Mobilidade Social no Brasil, com Prefácio de Fernando Henrique Cardoso*, São Paulo: Makron Books, 2000.

PEDRO, J.J.M; NASCIMENTO, H.C; SIMÕES, J.L. Sociedade, escola e educação física no Brasil: implicações nas relações de gênero. Graduação (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, 2018. Disponível em: www.even3.com.br/Anais/ixcnef/71361-SOCIEDADE-ESCOLA-E-EDUCACAO-FISICA-NO-BRASIL--IMPLICACOES-NAS-RELACOES-DE-GENERO Acesso em: 16/01/2019

PESERICO, C.S; KRAVCHYCHYN, C; OLIVEIRA, A.A.B. Análise da relação entre esporte e desempenho escolar: um estudo de caso. *Pensar a Prática*, Goiânia, v.18, n.2, abr/jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/27965/18782> Acesso em: 29/12/2018.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A.I.M. Educação física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação de experiências corporais. *Rev. Educ. PUC-Camp*, Campinas, n. 19, v.3, p. 205-214, set./dez., 2014. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2854> Acesso em: 13/08/2018.

PUSSIELDI, G.A.; SILVA, F.J; PEREIRA, D.A.A. O impacto das aulas de educação física no nível de atividade física, estado de humor e qualidade de vida de adolescentes escolares. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v.16, n.2, p.73-83, jul./dez. 2018. Disponível em: http://erevista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/18724/pdf_1 Acesso em: 03/01/2019.

RIO DE JANEIRO (RJ). Subsecretaria de Esporte e Lazer. c2018. SMEL. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/smcl> Acesso em: 20/10/2018.

RIBEIRO, L. et al. (orgs.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

- RIBEIRO, W.M; VÓVIO, C.L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição especial, n. 2, p. 71-78, set., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602017000600071&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 29/04/2018.
- RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões conceituais e metodológicas. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1. sem. 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3649> . Acesso em: 13/02/2020.
- SANCHES, S.M. A prática esportiva como uma atividade potencialmente promotora de resiliência. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*. v.1, n.1, 2007. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBPE/article/view/9256/5520> Acesso em: 03/01/2019.
- SCOTT, J. *Gênero: Uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1990. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721> Acesso em: 02/02/2019
- SILVA, N.V; PASTORE, J. Análise dos processos de mobilidade social no Brasil no último século. Trabalho apresentado no XXV Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, de 16 a 20 de outubro de 2001. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st-4/st04-3/4566-jpastore-analise/file> Acesso em: 25/05/2018.
- SANTOS, E.S. Ambiente institucional e difusão do programa segundo tempo: uma análise do desempenho de 2005 a 2010. *Pensar a Prática*, Goiânia, v.16, n.1, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/15535/13758> Acesso em: 04/01/2019.
- SOARES, J.P.; ARANHA, A.M., ANTUNES, H.R. Relação entre os setores de Prática Desportiva, as modalidades desportivas e o Aproveitamento Escolar. *Motricidade*, Santa Maria da Feira, v.9, n.3, p.3-11, jul/2013. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-107X2013000300002 Acesso em: 05/01/2019
- TOMPOROWSKI, P.D. et al. Exercise and children's intelligence, cognition and academic achievement. *Educ Psychol Rev*. v.20, n.2, p.111-131. Jun/2008. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2748863/> Acesso em: 26/12/2018
- VALLADARES, L. A gênese da favela carioca: A produção anterior as ciências sociais. *Revista Brasileira de Ciências Socias*. v.15, n. 44, São Paulo, out., 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269092000000300001&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 08/12/2018.
- VIANNA, J.A.; LOVISOLO, H.R. Desvalorização da aprendizagem técnica na educação física: evidências e críticas. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 15, n. 4, p. 883-889, out./dez., 2009. Disponível em: <https://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/desvalorizacao-da-aprendizagem-tecnica-na-educacao-fisica.pdf> Acesso em: 19/08/2018

VIANNA, J.A. Sociedade, educação e inclusão social das camadas populares. *Revista Científica Internacional*. v.1, n. 12, p. 117-141, mar./abr., 2010. Disponível em: <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/123/122> Acesso em: 25/07/2018

VIANNA, J.A.; LOVISOLO, H.R. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.25, n.2, p.285-96, abr./jun., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S180755092011000200010&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12/08/2018

VIANNA, J. A.; SOUZA, S. M.; REIS, K. P. Bullying nas aulas de educação física: A percepção dos alunos no ensino médio. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 73-93, jan./mar., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362015000100073&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 08/12/2018

VIANNA, J.A; LOVISOLO, H.R. Sports: The Expectation of Children and Young Practitioners in the Favela. *Journal of Physical Education and Sports Management*. v. 5, n. 1, p. 22-29, jun., 2018. Disponível em: http://jpesm.com/journals/jpesm/Vol_5_No_1_June_2018/3.pdf Acesso em: 22/10/2018

VOTRE, S.J. et al. *Gênero e Atividade Física*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.

WEBBER, M. A ética protestante e o espírito do capitalismo. In CRUZ, M.B. Teorias sociológicas: os fundadores e os clássicos (antologia de textos). Lisboa-PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

WILSON. W.J. *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago: Univ. Chicago Press, 1987.

WORDL HEALTH ORGANIZATION. Global Recommendations on Physical Activity for Health. 2011. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979_eng.pdf;jsessionid=3E9DEF9E482E8852F7326472C78C3F89?sequence=1 Acesso em: 28/12/2018.

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

ZALUAR, A. *Cidadãos não vão ao paraíso*. São Paulo: Editora Escuta, 1994

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENOR
DE IDADE

Projeto: A aderência de meninas a um Projeto de Inclusão Social por meio do esporte na cidade do Rio de Janeiro

Pesquisadores Responsáveis: Ulhiana Medeiros e José Antonio Vianna

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Telefones para contato: (21) 99648-8820 e (21) 99569-7417

Nome do voluntário: _____

Idade: ___ anos

Responsável legal (quando for o caso):

A sua filha está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa “A aderência de meninas a um Projeto de Inclusão Social por meio do esporte na cidade do Rio de Janeiro” de responsabilidade dos pesquisadores Ulhiana Medeiros e José Antonio Vianna. Esta pesquisa tem como objetivo verificar a percepção de alunas e ex-alunas acerca da participação nas aulas esportivas do projeto. Espera-se com os resultados obtidos por esta investigação subsidiar informações que auxiliem professores na elaboração de propostas que visem os procedimentos de ensino atividades físicas e esporte, especialmente ao público feminino nas turmas de crianças e adolescentes.

A participação das alunas é voluntária e será realizada por meio da aplicação de uma entrevista individual. Os riscos da participação da sua filha no presente estudo são mínimos podendo, eventualmente, ocorrer cansaço e/ou despertar algum sentimento e/ou emoção ao falar de sua participação nas aulas. Nestes casos, como também sempre que ela desejar, a participação poderá ser suspensa, não havendo quaisquer repercussões sobre a manifestação dela de querer deixar de participar da pesquisa, a qualquer momento. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração para a realização do estudo.

Rubrica Pesquisador	Rubrica Responsável
---------------------	---------------------

Quaisquer dúvidas referentes aos procedimentos, riscos benéficos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, podem ser esclarecidos com os pesquisadores responsáveis do estudo, antes, durante ou após a sua realização por meio do endereço: Estrada de Maracaí, 340. Alto da Boa Vista, Rio de Janeiro, RJ.

Se o Sr(a) autorizar a participação de sua filha, estará contribuindo para a comunidade científica e para o estudo de importantes campos relacionados à boas práticas pedagógicas no campo da educação física. Se após o consentimento da participação de seu filho(a), o Sr(a) optar pela desistência, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Os dados coletados serão utilizados para a melhoria dos procedimentos de ensino e para a divulgação científica, com garantia de confidencialidade das informações geradas e privacidade do sujeito da pesquisa – os nomes dos participantes não serão divulgados.

Eu, _____, responsável legal pela menor _____, declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntária, no projeto de pesquisa acima descrito.

Rio de Janeiro, ___ de _____ de 2019.

Assinatura do Responsável legal

Rubrica Pesquisador	Rubrica Responsável
---------------------	---------------------

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Você está sendo convidada para participar da pesquisa “A aderência de meninas a um Projeto de Inclusão Social por meio do esporte na cidade do Rio de Janeiro”. Seus pais permitiram que você participasse. Queremos saber quais são suas percepções acerca de sua participação nas aulas esportivas.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na instituição onde você pratica a atividade, e você irá participar de uma entrevista individual com perguntas que permitirão que você fale sobre como é a sua participação nas aulas, se existem e quais os impactos em sua vida. Os riscos de sua participação no presente estudo são mínimos podendo, eventualmente, ocorrer cansaço e/ou despertar algum sentimento e/ou emoção ao falar de sua participação nas aulas. Nestes casos, como também sempre que o desejar, sua participação poderá ser suspensa, não havendo quaisquer repercussões sobre sua manifestação de que queira deixar de participar da pesquisa, a qualquer momento.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (21) 995697417 do pesquisador José Antonio Vianna ou (21) 996488820 da pesquisadora Ulhiana Medeiros.

Para participar, não será necessário dar nenhuma quantia em dinheiro nem haverá nenhum pagamento as pessoas que participarem desta pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os participantes.

Quando terminarmos a pesquisa, os resultados encontrados irão ajudar outros pesquisadores e professores a melhorar o ensino de atividades físicas e esportivas.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

Rubrica Pesquisador

Rubrica Responsável

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “A aderência de meninas a um Projeto de Inclusão Social por meio do esporte na cidade do Rio de Janeiro”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir não prejudicando ninguém.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li. Concordo em participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Ulhiana Medeiros
Orientanda de Mestrado (PPGEB/CAP-UERJ)
Telefone para contato 99648.8820
E-mail: umamedeiros@globocom
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica CAp-UERJ
Contato: 2333-8169
E-mail: ppgeb.capuerj@gmail.com

Rubrica Pesquisador

Rubrica Responsável

APÊNDICE B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIOR
DE IDADE

Prezada participante, você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “A aderência de meninas a um Projeto de Inclusão Social por meio do esporte na cidade do Rio de Janeiro”, que tem como objetivo analisar a percepção de alunas e ex-alunas acerca de sua participação nas aulas esportivas. Uma das etapas desta pesquisa consiste em identificar, fazer contato e entrevistar alunas e ex-alunas com foco no levantamento de informações que sejam pertinentes ao estudo.

A fim de alcançar o objetivo desta pesquisa, serão realizadas entrevistas individuais, com perguntas fechadas e abertas acerca do tema a fim de compreender quais são as percepções de alunas e ex-alunas quanto sua respectiva participação no Projeto de Inclusão Social por meio do esporte. Os riscos de sua participação no presente estudo são mínimos podendo, eventualmente, ocorrer cansaço e/ou despertar algum sentimento e/ou emoção ao falar de sua participação nas aulas. Nestes casos, como também sempre que o desejar, sua participação poderá ser suspensa, não havendo quaisquer repercussões sobre sua manifestação de que queira deixar de participar da pesquisa, a qualquer momento.

Para viabilizar esta pesquisa, você é convidada a participar de uma entrevista individual que será gravada e passará por processo de transcrição e análise pela pesquisadora. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar em qualquer etapa do estudo, bem como, inclusive, de retirar o seu consentimento para participar desta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e nem com a instituição, a Vila Olímpica Clara Nunes.

Esta pesquisa não traz benefício imediato para você, mas, ao participar deste estudo, você contribuirá para a comunidade científica e na melhoria de procedimentos pedagógicos nas aulas esportivas, no que se refere à participação de crianças e adolescentes do gênero feminino. Você não terá nenhum custo, como também não haverá quaisquer compensações financeiras por participar como entrevistada nesta pesquisa.

Rubrica Pesquisador	Rubrica Responsável
---------------------	---------------------

As informações sobre os participantes desta pesquisa são tratadas de forma confidencial e sigilosa, ou seja, em nenhum momento seu nome será divulgado em qualquer fase do estudo. Os resultados serão apresentados de forma a não permitir, sob nenhuma hipótese, revelar sua identidade. Os dados coletados serão utilizados apenas para esta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou publicações acadêmico-científicas, mas sem identificação de pessoas e nomes.

Ao decidir participar da pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone/e-mail da pesquisadora responsável, bem como da faculdade onde está inserida, podendo tirar as suas dúvidas sobre sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso o(a) Sr.(a) tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, ou tenha outras dúvidas, querendo ouvir uma outra opinião sobre esta pesquisa, poderá procurar também a Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. Desde já, agradeço sua participação!

Ulhiana Medeiros

Orientanda de Mestrado (PPGEB/CAP-UERJ)

Telefone para contato 99648.8820

E-mail: umamedeiros@globo.com

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica CAP-UERJ

Contato: 2333-8169

E-mail: ppgeb.capuerj@gmail.com

Rubrica Pesquisador	Rubrica Responsável
---------------------	---------------------

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Declaro ter lido e entendido com clareza o presente TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar como voluntária do estudo proposto.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Contatos do participante

Assinatura do pesquisador

Rubrica Pesquisador	Rubrica Responsável
---------------------	---------------------

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PROFESSORES

Prezado(a) participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A aderência de meninas a um Projeto de Inclusão Social por meio do esporte na cidade do Rio de Janeiro”, que tem como objetivo analisar a percepção de professores, alunas e ex-alunas acerca da participação de meninas nas aulas esportivas. Uma das etapas desta pesquisa consiste em aplicar um questionário auto administrado com foco no levantamento de informações que sejam pertinentes ao estudo.

A fim de alcançar o objetivo desta pesquisa, serão aplicados questionários auto administrados acerca do tema a fim de compreender quais são as percepções de professores e professoras quanto sua respectiva atuação no Projeto de Inclusão Social por meio do esporte.

Para viabilizar esta pesquisa, você é convidado a preencher um questionário auto administrado. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar em qualquer etapa do estudo, bem como, inclusive, de retirar o seu consentimento para participar desta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e nem com a instituição.

Esta pesquisa não traz benefício imediato para você, mas, ao participar deste estudo, você contribuirá para a comunidade científica e na melhoria de procedimentos pedagógicos nas aulas esportivas, no que se refere à participação de crianças e adolescentes do gênero feminino. Você não terá nenhum custo, como também não haverá quaisquer compensações financeiras por participar desta pesquisa.

Rubrica Pesquisador	Rubrica Responsável
---------------------	---------------------

As informações sobre os participantes desta pesquisa são tratadas de forma confidencial e sigilosa, ou seja, em nenhum momento seu nome será divulgado em qualquer fase do estudo. Os resultados serão apresentados de forma a não permitir, sob nenhuma hipótese, revelar sua identidade. Os dados coletados serão utilizados apenas para esta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou publicações acadêmico-científicas, mas sem identificação de pessoas e nomes.

Ao decidir participar da pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone/e-mail da pesquisadora responsável, bem como da faculdade onde está inserida, podendo tirar as suas dúvidas sobre sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso o(a) Sr.(a) tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, ou tenha outras dúvidas, querendo ouvir uma outra opinião sobre esta pesquisa, poderá procurar também a Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. Desde já, agradeço sua participação!

Ulhiana Medeiros

Orientanda de Mestrado (PPGEB/CAP-UERJ)

Telefone para contato 99648.8820

E-mail: umamedeiros@globo.com

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica CAP-UERJ

Contato: 2333-8169

E-mail: ppgeb.capuerj@gmail.com

Rubrica Pesquisador	Rubrica Responsável
---------------------	---------------------

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Declaro ter lido e entendido com clareza o presente TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar como voluntário(a) do estudo proposto.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Contatos do participante

Assinatura do pesquisador

Rubrica Pesquisador	Rubrica Responsável
---------------------	---------------------

APÊNDICE D
CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar a percepção das alunas acerca dos motivos para ingresso, permanência e evasão do projeto. Sendo assim, estaremos aplicando uma entrevista com perguntas abertas descritivas e perguntas de múltipla escolha.

Para tal solicitamos a autorização desta instituição para a triagem de colaboradores, e para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados; o material e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição.

Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. Tudo o que for falado será confidencial e usado sem a identificação do colaborador e dos locais. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco no telefone abaixo mencionado ou na Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bl.E – CEP 20550-900, tel. (21)2334.2180, email: [ética@uerj.br](mailto:etica@uerj.br).

De acordo com estes termos, favor assinar abaixo. Uma cópia ficará com a instituição e outra com os pesquisadores. Obrigado.

Ulhiana Medeiros
Orientanda de Mestrado (PPGEB/CAP-UERJ)
Telefone para contato 99648.8820

Dr. José Antonio Vianna
Matric. 38729-0 IEFD / PPGEB CAp UERJ
Telefone para contato 99569.7417

APÊNDICE E
TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

PESQUISA: A aderência de meninas a um Projeto de Inclusão Social por meio do esporte na cidade do Rio de Janeiro

Responsável: Ulhiana Maria Arruda Medeiros

Eu, _____ (*nome legível*), responsável pela Instituição _____ (*nome legível da instituição*), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição co-participante desta pesquisa, podemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão. A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Responsável pela Instituição (*assinatura e carimbo*)

Agradecemos sua colaboração ao participar desta pesquisa. Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem: Prof. Dr. José Antônio Vianna (javianna@hotmail.com). Após o início da pesquisa, caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: R. São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3 andar- Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail: etica@uerj.br – telefone: (021) 2334 2180

APÊNDICE F
QUESTIONÁRIO (ALUNAS E EX-ALUNAS)

1. Dados de identificação

1.1 Nome: _____

1.2 Idade: _____

2. Núcleo familiar

2.1 Número de irmãos: _____

2.2 Número de pessoas que moram com a aluna: _____

3. Condições sócio-econômicas

3.1 Mãe

3.1.1 Nível de escolaridade: _____

3.1.2 Profissão: _____

3.1.3 Ocupação atual: _____

3.2 Pai

3.2.1 Nível de escolaridade: _____

3.2.2 Profissão: _____

3.2.3 Ocupação atual: _____

3.3 Responsável

3.3.1 Nível de escolaridade: _____

3.3.2 Profissão: _____

3.3.3 Ocupação atual: _____

4. Nível de instrução

4.1 Você está estudando? (1) Sim (2) Não

4.2 Escola: (1) Municipal (2) Estadual (3) Federal (4) Particular

4.3 Série: _____

4.4 Você parou de estudar por algum tempo? (1) Sim (2) Não

4.5 Quanto tempo? (1) 1 ano (2) 2 anos (3) Mais de dois anos

4.6 Em que período (quais anos)? _____

4.7 Você já repetiu de ano? (1) Sim (2) Não

4.8 Quantas vezes? (1) Uma vez (2) Duas vezes (3) Mais de duas vezes

5. Trabalho:

5.1 Você já trabalhou? (1) Sim (2) Não

() Em casa () Na rua () Empresa

5.2 Por quanto tempo?

(1) Nas férias (2) Até 3 meses (3) 3 a 6 meses (4) Mais de 6 meses

5.3 Profissão/Cargo: _____

5.4 Com carteira assinada? (1) Sim (2) Não

6. Projeto:

6.1 Primeiro ingresso (ano): _____

6.2 Evasão (ano): _____

6.3 Reingresso (ano): _____

6.4 Tempo no percurso de casa até o projeto:

(1) Menos de 5 min (2) 5 a 10 min (3) 10 a 15 min (4) Mais de 15 min

6.5 Companhia até o projeto:

(1) Sozinha (2) Responsável (3) Familiar (4) Amigos (5) Outros: _____

6.6 Modalidades que pratica atualmente (alunas) ou praticou (ex-alunas):

1	Balé	10	Handebol
2	Jazz	11	Vôlei
3	Dança	12	Basquete
4	Ginástica Rítmica	13	Futebol
5	Natação	14	Futsal
6	Capoeira	15	Badminton
7	Luta Livre	16	Outros:
8	MMA		
9	Karatê		

6.7 Modalidades que gostaria de fazer, mas nunca fez:

1	Balé	10	Handebol
2	Jazz	11	Vôlei
3	Dança	12	Basquete
4	Ginástica Rítmica	13	Futebol
5	Natação	14	Futsal
6	Capoeira	15	Badminton
7	Luta Livre	16	Outros:
8	MMA		
9	Karatê		

APÊNDICE G

ROTEIRO DE ENTREVISTA (ALUNAS)

ACESSO (MOTIVOS PARA ADESÃO):

- Quais os principais motivos que a levaram participar do PIS?

MOTIVOS PARA PERMANÊNCIA E EVASÃO:

- Em sua opinião as atividades e as aulas contribuiram para a realização de seus sonhos e desejos quando você iniciou no PIS?
- Fale um pouco sobre como é o relacionamento dos alunos com os professores.
- Quais as atividades que você mais gosta de participar nas aulas?
- Fale um pouco sobre como é a sua relação com os outros alunos (meninos e meninas) nas aulas.
- Em sua opinião o que pode motivar os alunos a permanecerem nas atividades do PIS por muito tempo?
- Quais foram os principais motivos para a sua evasão do projeto?
- Quais foram os principais motivos para o seu reingresso no projeto?
- Por que você pratica esta atividade por tanto tempo?
- Em sua opinião o que pode ter motivado outras meninas terem abandonado as atividades?

GÊNERO:

- Você já praticou esportes (lutas, dança) em outros lugares? POR QUE?
- Como você se sente quando outras pessoas ficam olhando para você quando está fazendo as aulas no projeto?
- O que poderia ser melhor na relação entre meninos e meninas nas aulas?
- Como o professor pode colaborar para que a relação entre meninos e meninas seja melhor?

RELAÇÃO PROJETO E ESCOLA:

- Em sua opinião o que pode ajudar mais a pessoa pobre melhorar de vida, a escola ou o esporte (dança, lutas)?
- Fale um pouco sobre as aulas no projeto e as aulas na escola

APÊNDICE H

ROTEIRO DE ENTREVISTA (EX-ALUNAS)

ACESSO (MOTIVOS PARA ADESÃO):

- Quais os principais motivos que a levaram participar do PIS?

MOTIVOS PARA PERMANÊNCIA E EVASÃO:

- Em sua opinião as atividades e as aulas contribuiram para a realização de seus sonhos e desejos quando você iniciou no PIS?
- Fale um pouco sobre como era o relacionamento dos alunos com os professores.
- Quais as atividades que você mais gostava de participar nas aulas?
- Fale um pouco sobre como era a sua relação com os outros alunos (meninos e meninas) nas aulas.
- Em sua opinião o que pode motivar os alunos a permanecerem nas atividades do PIS por muito tempo?
- Quais foram os principais motivos para a sua evasão do projeto?
- Em sua opinião o que pode ter motivado outras meninas terem abandonado as atividades?

GÊNERO:

- Você já praticou esportes (lutas, dança) em outros lugares? POR QUE?
- Como você se sentia quando outras pessoas ficavam olhando para você quando está fazendo as aulas no projeto?
- O que poderia ser melhor na relação entre meninos e meninas nas aulas?
- Como o professor pode colaborar para que a relação entre meninos e meninas seja melhor?

RELAÇÃO PROJETO E ESCOLA:

- Em sua opinião o que pode ajudar mais a pessoa pobre melhorar de vida, a escola ou o esporte (dança, lutas)?
- Fale um pouco sobre as aulas no projeto e as aulas na escola.

RETORNO:

- O que te faria voltar a fazer aulas no projeto?

APÊNDICE I
QUESTIONÁRIO AUTO-ADMINISTRADO (PROFESSORES)

Esse é um questionário elaborado para a pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica CAP-UERJ intitulada “A aderência de meninas a um Projeto de Inclusão Social por meio do Esporte”. Que tem como responsável a pesquisadora Ulhiana Maria Arruda Medeiros. Qualquer dúvida que apareça, pergunte à pesquisadora antes de responder. Agradeço sua participação.

1) Praticou atividade física na infância e/ou adolescência?

(1) Sim (2) Não

2) Foi atleta de alguma modalidade?

(1) Sim (2) Não

3) Qual modalidade? R.: _____

4) Há quanto tempo você é formado em Educação Física?

(1) Menos de 5 anos (2) 5 a 10 anos (3) 11 a 15 anos (4) Mais de 15 anos

5) Qual o seu grau de formação?

(1) Graduação (2) Especialização (3) Mestrado (4) Doutorado

6) Você dá aula de qual(ais) modalidade(s) no projeto?

1	Balé	10	Handebol
2	Jazz	11	Vôlei
3	Dança	12	Basquete
4	Ginástica Rítmica	13	Futebol
5	Natação	14	Futsal
6	Capoeira	15	Badminton
7	Luta Livre	16	Outros:
8	MMA		
9	Karatê		

7) Há quanto tempo você trabalha na instituição?

R.:_____.

- 8) Em sua opinião, para que serve o esporte/dança/luta praticado por crianças e adolescentes no projeto?

R.:_____

- 9) Você já presenciou casos de bullying de meninos contra meninas em suas aulas?

- (1) Nunca
- (2) poucas vezes
- (3) indiferente
- (4) muitas vezes
- (5) sempre

- 10) Você já presenciou casos em que as meninas deixaram de fazer as aulas por causa de constrangimentos provocados pelos meninos?

- (1) Nunca
- (2) poucas vezes
- (3) indiferente
- (4) muitas vezes
- (5) sempre

- 11) Em sua opinião, quais motivos contribuem para a **permanência** de meninas nas aulas do projeto? Marque as respostas que achar pertinente e acrescente se for necessário:

Nota	Motivos	Nota	Motivos
	Gostar do esporte/dança/luta		Quando a aula é com pessoas de idade similar a dela
	Quando o conteúdo da aula é significativo para a aluna		Quando há suporte da família
	As aulas serem mistas (meninos e meninas)		Quando as expectativas de aprendizagem da aluna são atendidas
	Fazer aula com pessoas com nível de habilidade similar (sem tanta discrepância)		Quando há um objetivo maior (competição, apresentações...)
	Identificação com o professor ou professora		Por profissionalização (ser atleta, lutadora, bailarina, professora, mestre...)
	Por perceber impactos positivos no desempenho escolar (notas, permanência, frequência...)		Por perceber impactos positivos na mudança de comportamento (dentro e fora da aula)
	Quando a menina faz parte de um grupo de amigos (as)		
Outros:			

12) Em sua opinião, quais motivos contribuem para a **evasão** de meninas nas aulas do projeto? Marque as respostas que achar pertinente e acrescente se for necessário:

Nota	Motivos	Nota	Motivos
	Por atribuições no trabalho doméstico		Medo do contato físico com os meninos (por diferenças de força e habilidade)
	Descoberta de novos gostos ao longo da vida (arte, música, cultura...)		Por não gostar do esporte/dança/luta
	Mudança de hábitos (estudo, trabalho...)		Quando o conteúdo não é significativo para ela
	Associação com tráfico de drogas (direta ou indiretamente)		Por não gostar das estratégias de aula
	Quando ocorre uma gravidez precoce		Quando a aluna não atinge seus objetivos com as aulas

	A menina não se sentir capaz (sem talento para a modalidade)		Quando a aluna não se sente segura (exposição do corpo, assédio sexual por atos e/ou falas e olhares de estranhos...)
	Preconceito (ex.: esporte não é coisa de menina)		Por brigas com os meninos (agressões verbais e/ou físicas)
	Conflito com meninos por questões biológicas		Quando a menina não faz parte de um grupo de amigos (as)
Outros:			

13) Como você percebe a relação entre meninos e meninas durante as aulas?

- (1) Muito conflituosa
- (2) Conflituosa
- (3) Indiferente
- (4) Amistosa
- (5) Muito amistosa

14) Em sua opinião o que o professor pode fazer para estimular a participação de todos os alunos nas aulas, evitando a exclusão de meninas?

R.: _____

15) Você pode informar uma estratégia específica para que meninos e meninas participem e aprendam juntos nas suas aulas?

R.: _____

APÊNDICE J

PRODUTO

O produto pedagógico desta pesquisa de mestrado se materializou na construção de um guia de atividades de sensibilização de professores de Educação Física sob o nome “Guia de sensibilização de professores: Um olhar para meninas nas aulas de esporte, luta, dança e na educação física escolar.

Este guia se destina a gestores e coordenadores de instituições de ensino de diferentes naturezas, como também, para professores e professoras de Educação Física para trabalharem com alunos de ambos os sexos. O Guia reúne informações e atividades sobre o tema, as quais o mediador poderá utilizar para estimular os participantes a refletirem sobre o tema gênero, visando contribuir no atendimento de demandas pedagógicas em modalidades esportivas/dança/luta para combater a evasão de meninas nos diferentes espaços de manifestação da cultura corporal.

A proposta deste guia é oferecer uma alternativa de formação continuada a professores e professoras de educação física que seja possível incentivar o processo de reflexão da prática. A partir desta formação, os participantes terão informações e ferramentas para trabalharem uma interação satisfatória entre meninas e meninos durante as aulas, promovendo momentos de celebração das diferenças, dentro de um processo de aprendizagem significativo ao grupo.

ANEXO A

APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A aderência de meninas a um Projeto de Inclusão Social por meio do esporte na cidade do Rio de Janeiro

Pesquisador: ULHIANA MARIA ARRUDA MEDEIROS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 15352219.5.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.631.250

Apresentação do Projeto:

O projeto se refere a um estudo de caso exploratório e descritivo que envolve 100 participantes (crianças e adolescentes do gênero feminino entre 10 e 20 anos de idade) que sejam alunas ou ex-alunas de projeto de inclusão social por meio do esporte realizado em uma comunidade popular na cidade do Rio de Janeiro. O estudo pretende identificar a percepção desse grupo específico em relação aos motivos para adesão, aderência e evasão do referido projeto. A coleta de dados se dará por meio de uma entrevista com perguntas abertas e fechadas.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos do estudo são: (i) analisar a dinâmica de ingresso, permanência e evasão de meninas e jovens até 20 anos de idade, em um programa de inclusão social situado em uma favela do Rio de Janeiro, entre os anos de 2016 a 2019. (ii) descrever a percepção das meninas e jovens acerca dos motivos para o ingresso, permanência, evasão e reingresso no referido projeto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No projeto não são citados riscos e sim que a pesquisa não oferece qualquer risco. Entretanto, em ambas as versões do TCLE constam que os riscos do estudo são mínimos podendo, eventualmente, ocorrer cansaço e/ou despertar algum sentimento e/ou emoção ao falar de sua participação nas atividades esportivas.

Sobre os benefícios, menciona que o estudo pode ajudar a entender a contribuição que um projeto

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3º and. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.631.250

de inclusão social por meio do esporte pode ter na redução da evasão escolar, no combate ao trabalho infantil e na redução da perspectiva de associação com o tráfico de drogas, durante a infância e adolescência, principalmente dentro de comunidades populares, quando participando de iniciativa desta natureza. Cita que o estudo pode evidenciar os impactos de projeto dessa natureza na vida de crianças e jovens e, também, em toda a sociedade ratificando que investimentos em esporte, na perspectiva social e educacional, potencializam as políticas de segurança e de saúde públicas. Em ambas as frentes, o esporte tem capacidade de contribuir na formação cidadã, auxiliando na busca por uma sociedade menos violenta e mais saudável. Especificamente, o estudo pode demonstrar que na vida de meninas e jovens moradoras, iniciativas no esporte contribuem para um futuro mais assertivo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo de relevância e pertinência às necessidades do cotidiano carioca porque, partindo da realidade de um projeto de iniciação esportiva, busca investigar a participação de meninas e jovens nele e como impacta e/ou impactou a vida desse grupo. O referencial teórico e metodológico é pertinente e atual. Considero que o projeto atende às regras preconizadas pelo Comitê de Ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto datada, assinada e carimbada pelo profissional responsável. TAI adequado às regras do CEP. No TCLE, não é preciso inserir local para rubrica do pesquisador e do participante ao final da página, no caso deste documento ter página única.

É preciso registrar no projeto do estudo os riscos, mesmo que mínimos, como feito no TCLE.

Cronograma está condizente com as normas éticas da Resolução 466/12.

Recomendações:

Recomenda-se:

Inserir no texto do projeto os possíveis riscos, mesmo que mínimos, do referido estudo como feito no TCLE.

Retirar espaço para rubrica ao final do TCLE quando o mesmo tiver página única.

As recomendações citadas devem ser observadas e não implicam em problemas éticos do estudo a ser realizado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.631.250

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para outubro de 2020. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1362472.pdf	27/09/2019 10:04:21		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Ulhiana_PlataformaBrasil.docx	23/09/2019 20:53:41	ULHIANA MARIA ARRUDA MEDEIROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_maior_menor_3.docx	23/09/2019 20:48:30	ULHIANA MARIA ARRUDA MEDEIROS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	31/05/2019 09:34:19	ULHIANA MARIA ARRUDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAI_assinado.pdf	31/05/2019 09:32:29	ULHIANA MARIA ARRUDA MEDEIROS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 09 de Outubro de 2019

Assinado por:
Patrícia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3º and. SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br



GUIA DE SENSIBILIZAÇÃO DE PROFESSORES

Um olhar para meninas nas
aulas de esporte, luta, dança e
na educação física escolar

Ulhiana Medeiros (autora)
José Antônio Vianna (co-autor)

SUMÁRIO

ORIGEM	1
A QUEM SE DESTINA	2
OBJETIVO	3
INTRODUÇÃO	4
ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO NO GUIA	5
SESSÃO 1: Contextualizando gênero e atividades corporais	6
ATIVIDADE 1: Compartilhando em teia	7
SESSÃO 2: Relações de gênero nas aulas	8
ATIVIDADE 2: Tem menina(o) aí?	10
SESSÃO 3: Motivos para permanência das alunas	11
ATIVIDADE 3: Planejar para manter	12
SESSÃO 4: Motivos para evasão das ex-alunas	17
ATIVIDADE 4: O diálogo é ferramenta	18
SESSÃO 5: Papel do professor	19
ESTRATÉGIAS NORTEADORAS	20
ANEXO 1 – Cartões (Jogo Situacional)	21
REFERÊNCIAS	22
ANEXO 1 – Cartões (Jogo Situacional)	23

ORIGEM

Este Guia tem como ponto de partida a pesquisa de mestrado intitulado “A aderência de meninas a Projetos de Inclusão Social por meio do esporte na cidade do Rio de Janeiro”.

Trata-se de um produto pedagógico desenvolvido no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do CAP/UERJ.

A QUEM SE DESTINA

Este guia pode ser utilizado por gestores, coordenadores técnicos e pedagógicos de instituições de ensino de diferentes naturezas para capacitação de professores e professoras de Educação Física.

Também é destinado diretamente à professores e professoras de Educação Física que pretendem refletir sobre as relações de gênero estabelecidas em suas aulas e oferece alternativas de como podem gerar experiências positivas, através de um processo de ensino-aprendizagem que seja inclusivo, independentemente de gênero.

OBJETIVO

Incentivar o processo de reflexão da prática por parte dos professores e professoras de Educação Física para que estes sejam capazes de oportunizarem uma interação satisfatória entre meninas e meninos de modo que as aulas sejam momentos de celebração das diferenças, dentro de um processo de aprendizagem significativo ao grupo.

INTRODUÇÃO

A prática de atividade física traz benefícios que são reconhecidos socialmente. Para crianças e adolescentes, especificamente, a prática de esportes, lutas e dança tem potencial de contribuir na formação biopsicossocial dessa população. É importante o destaque de que essa formação integral dos indivíduos diz respeito ao olhar atento às diferentes dimensões que contemplam os quatro pilares da educação definidos pela UNESCO: “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a conviver”.

A partir desse olhar mais global de professores e professoras em instituições voltados para a prática esportiva e corporal, como escolas e PIS (Projetos de Inclusão Social), é possível ensinar muito mais do que uma modalidade. Esta formação integral contribui no que chamamos de formação cidadã, na qual crianças e jovens, além de aprenderem técnicas e adquirirem habilidades corporais, também aprendem a organizar suas ideias a se posicionarem no mundo e se relacionar com ele.

Todos estes benefícios podem ser estimulados em qualquer espaço de formação e para qualquer público. Porém, ao falarmos de PIS, é impossível não considerarmos uma parcela da população mais vulnerável socialmente. Para esse público, os PIS parecem um Oasis no qual todos esses benefícios podem ser encontrados. Um espaço para a prática de esportes e outras manifestações corporais que contribuem para a prática do lazer, mas também, na formação de muitas crianças e adolescentes que podem praticar diversas modalidades de maneira gratuita.

Alguns estudos demonstram que, apesar de tantos benefícios que podem vir a somar a prática de esportes por crianças e adolescentes, existe um número significativo de pessoas que compõe esse público e que abandonam o mundo dos esportes, ainda na adolescência. Em pesquisa realizada em 2015 pelo Governo Federal Brasileiro, revelou-se que 19,3% dos meninos e 34,8% das meninas abandonam os esportes antes dos 15 anos de idade. Um dado preocupante, em especial entre as meninas.

Foi a partir de estudos macrossociais como este e demais estudos empíricos sobre gênero e esporte, que esse material foi desenvolvido. Com a finalidade de entender o que de fato faz com que meninas permaneçam ou abandonem a prática de esportes, lutas e danças, mesmo em espaços gratuitos. Para isso, foi desenvolvido um estudo de caso que envolveu 15 alunas e 10 ex-alunas de dois PIS na cidade do Rio de Janeiro. As meninas foram submetidas à entrevistas individuais na qual elas puderam conversar e falar abertamente sobre temas relacionados a sua permanência ou evasão e os motivos em si. Nada melhor do que partir para uma discussão sobre esse assunto, tomando como base os atores, neste caso atrizes sociais principais dessas histórias.

ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO NO GUIA

Este guia foi desenvolvido em cinco sessões. A primeira traz ao leitor uma breve contextualização teórica sobre gênero e atividades corporais. A segunda parte dá início à apresentação dos resultados sobre a pesquisa “A aderência de meninas a Projetos de Inclusão Social por meio do esporte na cidade do Rio de Janeiro” e mostra os resultados correspondentes à percepção de alunas e ex-alunas acerca das relações de gênero estabelecidas nas aulas.

A terceira parte traz os motivos para permanência das alunas nas aulas. A quarta parte apresenta os resultados sobre os motivos para evasão das ex-alunas. E, por fim, na quinta e última parte, são apresentados os resultados acerca das percepções de alunas e ex-alunas sobre suas percepções em relação ao papel de professores e professoras em aula para melhorar as relações de gênero.

Ao final de cada sessão o leitor tem acesso às estratégias desenvolvidas para que os mediadores possam aplicar junto aos participantes da formação continuada.

1. CONTEXTUALIZANDO GÊNERO E ATIVIDADES CORPORAIS

Somos submetidos às relações de gênero desde o nosso nascimento. Vivemos em uma sociedade em que o nascer homem ou mulher determina a forma como nos posicionamos e como somos vistos, antes mesmo de termos a capacidade de exprimir alguma opinião. Sexo e gênero são tratados nesta proposta como conceitos diferentes. Enquanto o sexo diz respeito ao ser biológico, o gênero diz respeito ao ser social, ao como nos reconhecemos e nos apresentamos ao mundo.

Por essa perspectiva, entendemos que gênero, portanto, é uma construção social do que é ser homem e do que é ser mulher, por exemplo. Isto é importante na nossa identificação e posicionamento sobre e no mundo, mas quando muito engessada tende a causar limitações. No esporte, por exemplo, um estudioso chamado Messner (2008) falou sobre o esporte como um “fenômeno generificador”. Com isso, o pesquisador afirmou que na nossa sociedade ocidental criamos muitos esportes ao longo dos anos, porém realizamos isso a partir do estabelecimento de estereótipos. Por exemplo, esportes que envolvam força, resistência, que sejam agressivos ou tudo isso junto, geralmente, são esportes classificados socialmente como mais masculinos. Por outro lado, esportes que priorizam a estética no movimento, a leveza e delicadeza nos gestos, tendem a ser associados socialmente como mais femininos.

Esta perspectiva de ver os esportes e demais manifestações da cultura corporal do movimento pode ser muito limitadora, em especial entre meninos que se identifiquem com modalidades que priorizam a estética no movimento, como as danças, por exemplo, e meninas que se identifiquem com esportes que envolvam força ou sejam mais agressivos, como o futebol, por exemplo. Não validar ou dificultar o acesso desses meninos e meninas nas modalidades que eles preferem para se expressar, é negar um direito que é deles.

Partindo dessa perspectiva apresentaremos a seguir a primeira parte dos resultados da pesquisa que fala sobre relações de gênero nas aulas dentro de dois PIS, a partir do ponto de vista de alunas e ex-alunas e como essas relações podem influenciar nas escolhas de permanência e evasão das aulas. As alunas puderam falar sobre cada uma das suas experiências dentro dos PIS e é importante dizer que a análise se baseou em cada uma dessas experiências, pois percebemos que para cada modalidade realizada a menina tinha percepções diferentes sobre cada assunto abordado. Os principais resultados e as discussões podem ser vistos a seguir.

ATIVIDADE: COMPARTILHANDO EM TEIA

Material: Papel, caneta e barbante

Estrutura: Roda com perguntas-geradoras

Os professores e professoras tendem a reproduzir suas experiências de vida no ambiente de suas aulas. Na maioria dos casos não existe uma reflexão sobre isso. Entendemos que esse processo de desconstrução deve se dar primeiramente de maneira individual. A estratégia “compartilhando em teia” é um incentivo para que professores e professoras possam refletir sobre seu passado e compartilhar suas experiências, para assim, perceberem quais são as interferências na sua atuação profissional.

Propomos que o mediador realize uma reflexão com os participantes sobre três tópicos: 1) Uma experiência positiva pessoal com o esporte ou prática corporal?; 2) Uma experiência negativa pessoal com o esporte ou prática corporal?; 3) Por que escolheu ser professor(a)? Os participantes podem escrever estas respostas em um papel para facilitar o compartilhamento com o grupo. Em seguida, todos ficarão em roda e uma pessoa poderá se voluntariar para começar o compartilhamento. Segurando uma ponta do rolo de barbante a pessoa poderá falar sobre suas três respostas, ao terminar, passará para uma próxima pessoa. Pouco a pouco, todos irão compartilhar suas respostas, formando uma teia com o barbante.

Reflexão sugerida ao mediador para realização com os participantes: As experiências esportivas, de luta, dança e demais práticas corporais impactam de maneira diferente as pessoas, mas podem levá-las a caminhos parecidos, neste caso, ser professor/professora. O papel do/da professor/professora se torna fundamental na qualidade desta experiência para crianças e adolescentes.

2. RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS

Neste primeiro tópico apresentamos as respostas das alunas e ex-alunas entrevistadas para o estudo de caso em relação a como elas percebem as relações de gênero nas aulas. Destacamos de antemão que as experiências mudam de acordo com o tipo de modalidade que a menina se refere. Ficou nítido que a modalidade vivenciada tem papel importante nas relações de gênero estabelecidas em aula.

Notamos quatro tipos de respostas: **Bom relacionamento, relacionamento conflituoso, não há relacionamento e não há meninos**. A resposta que obteve maior recorrência dizia respeito ao fato de haver um bom relacionamento entre meninos e meninas. Porém, alguns pontos precisam ser observados. Apesar de maior recorrência, as demais respostas somadas superam o número de experiências relatadas de bom relacionamento. Isso quer dizer que, apesar de um número significativo para esta resposta, as demais respostas apontam pontos de atenção importantes.

Nos baseamos no estudo de Mello e colaboradores (2018) e nas categorias designadas por ele para embasarmos esta primeira discussão. Os autores falam sobre cultura de gênero nos esportes e, para isso, trouxeram a percepção de universitários e universitárias de educação física sobre o que eles entendem como modalidades masculinas (associadas socialmente como sendo para homens), femininas (associadas socialmente como sendo para mulheres) e neutras (associadas socialmente como sendo para homens e mulheres)

Por exemplo, os relacionamentos conflituosos ocorreram em modalidades classificadas socialmente como masculina e neutra, como o futebol e a capoeira. As experiências sobre o fato de não haver relacionamento ocorreram na modalidade da **natação**, uma modalidade classificada socialmente como neutra. E, por fim, as modalidades classificadas socialmente como femininas apareceram em experiências sobre o bom relacionamento entre meninos e meninas e, também, em experiências em que não há meninos.

Percebemos que nos territórios em que as meninas se sentem mais à vontade, dentro daquilo que socialmente é colocado como sendo para elas, a tendência é que haja um bom relacionamento com os meninos ou, simplesmente, não haja relacionamento por falta de meninos.

2. RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS

Por outro lado, quando as alunas ocupam espaços majoritariamente masculinos, a tendência é que haja mais conflitos. E pelo que percebemos estes conflitos de gênero ocorrem, mas eles se reafirmam ou não ao longo do tempo de acordo com o nível de habilidade dela na modalidade. Percebemos que entre meninas habilidosas, existe o conflito inicial, mas caso haja evolução técnica, a menina passa a ocupar espaço de prestígio, não sofrendo mais com piadinhas e nem xingamentos por parte dos meninos. Notamos, pelas falas das alunas, o importante papel do professor ou professora nesse processo de ruptura do preconceito e das posturas hostis de meninos em relação às meninas, especialmente na modalidade do futebol.

ATIVIDADE: TEM MENINA(O) AÍ?

Material – Cartolina e caneta ponta grossa tipo “Pilot” (uso do mediador)

Estrutura – Roda com chuva-de-ideias

Ainda buscando desconstruir e sensibilizar, iniciaremos uma reflexão sobre os espaços ocupados por meninos e meninas ao longo de suas vidas. Os professores irão responder duas primeiras perguntas para sondagem do mediador: **Nas aulas de esporte, luta ou dança em que participou na infância e/ou adolescência havia mais meninos ou mais meninas?** Os professores irão compartilhar em grupo as suas respostas e o mediador poderá quantificá-las para embasar sua reflexão, com atenção às respostas dos homens e das mulheres.

Reflexão sugerida ao mediador para realização com os participantes: 1: É possível que os resultados de demais pesquisas se confirmem e as mulheres, especialmente vindas de experiências de modalidades como a dança, a Ginástica Rítmica, entre outras consideradas socialmente como femininas, falem ter praticado mais com meninas e poucos ou nenhum menino. Já entre os homens, especialmente nos esportes coletivos, é possível que tenham praticado mais com meninos e com poucas ou nenhuma menina. Nesta primeira opção sugerimos refletir sobre o “fenômeno generificador” no esporte e suas limitações na educação de meninos e meninas, pode-se também aprofundar perguntando por que eles acreditam que isto ocorria nas suas experiências individuais e como poderia ser diferente. É importante que o mediador registre essa chuva-de-ideias em um papel grande em que todos possam ver para uma análise final coletiva das respostas com o grupo.

Reflexão sugerida ao mediador para realização com os participantes: 2: Caso as respostas sejam o contrário do que a literatura aponta, ou seja, a maior parte dos professores e professoras tenham tido experiências pautadas na participação mútua de meninos e meninas no aprendizado de esportes, lutas e danças, sugerimos já partir para os questionamentos de identificação das estratégias utilizadas em aulas. Novamente, é importante que o mediador registre essa chuva-de-ideias em um papel grande em que todos possam ver para uma análise final coletiva das respostas com o grupo.

3. MOTIVOS PARA PERMANÊNCIA DAS ALUNAS

Para falarmos sobre os motivos de permanência apresentaremos primeiro as expectativas das alunas e ex-alunas antes de entrarem nos PIS. Observamos alguns padrões de respostas, porém, a que mais se destacou, tanto entre alunas quanto entre as ex-alunas foi a aprendizagem, mais de 70% das respostas apontavam para esse caminho como a principal demanda das meninas antes de entrarem para as aulas nos PIS.

A aprendizagem se manifestou de três diferentes formas. Tanto pela necessidade de autonomia, a menina que quer aprender a técnica para desempenhar no seu dia a dia, com seus amigos. O aprender para se superar e participar de festivais e torneios, ainda que de pequeno porte. E meninas que buscam a profissionalização por meio da prática esportiva e corporal, que veem na modalidade praticada uma forma de evoluir profissionalmente e ascender socialmente.

Em estudo recente os pesquisadores Vianna e Lovisolo (2018) investigaram a expectativa de participantes de projetos sociais em favelas cariocas e perceberam que a aprendizagem e a profissionalização é algo que passa pelo imaginário de crianças e adolescentes e alertam aos professores e instituições sobre a importância de dar a devida relevância a esse fator como forma de garantir fidelidade dos alunos nas aulas.

Apesar de tantas perspectivas de aprendizagem, todas elas têm em comum a evolução no esporte. E parece justo o entendimento de que a partir do momento que a menina se propõe a entrar numa modalidade, ela busque evolução. E isso precisa ser uma prioridade, também, do professor. Não apenas ensinar, mas ensinar bem.

Partindo agora para os motivos de permanência das alunas, destacamos que a aprendizagem ainda é um motivo que apareceu como importante (23,1% das respostas). Porém, a partir do momento que elas entram, percebemos que outras demandas passam a dividir espaço com a aprendizagem, como a necessidade de interação social (30,8% das respostas). Estabelecer laços com os amigos, amigas, professores e professoras, passa a ser tão importante quanto o aprender.

A partir daí, começamos a falar sobre o importante papel do professor nesse processo. Estudos como o da estudiosa de gênero e educação física, professora Helena Altmann e colaboradores (2017), observaram que o professor possui papel de garantidor de espaço seguro para a prática esportiva e corporal pelas meninas. Isso porque entre os meninos a autora destacou que eles são os principais incentivadores deles mesmos, enquanto entre as meninas essa responsabilidade se dirige, em grande parte, para a figura do professor em espaços institucionalizados, como as escolas e, no nosso caso, dentro das Vilas Olímpicas. Ou seja, as meninas esperam e demandam essa postura mais ativa por parte de professores e professoras nas aulas, mais do que os meninos.

ATIVIDADE: PLANEJAR PARA MANTER

Material – Cartolina e caneta ponta grossa tipo “Pilot” (uso do mediador)

Estrutura – Roda com chuva-de-ideia + Apresentação de documentos de planejamento

Hora de começar a agir! É fundamental que os professores tenham acesso às informações sobre a importância de saberem sobre as demandas de seus alunos e alunas e, também, como avaliar se estão sendo correspondidas ou não. Para isso, propomos um espaço de reflexão sobre a importância do planejamento de aula.

Sugerimos iniciar propondo algumas reflexões: 1) Você conhece as demandas dos seus alunos e alunas ?; 2) Você registra as demandas dos seus alunos e alunas; 3) Como você contempla as demandas dos seus alunos e alunas no seu planejamento de aula?

Reflexão sugerida: A proposta inicial é sondar se esse ponto é contemplado no planejamento de aula dos professores e se eles entendem a relevância disso para a qualidade de suas aulas. O mediador poderá registrar tudo em uma cartolina para que todos possam ver e para a realização de uma conclusão coletiva dessa chuva-de-ideias.

Após esse primeiro momento propomos a apresentação de dois documentos de utilização nas aulas dos professores e professoras para levantamento das demandas individuais e coletivas da turma.

DOCUMENTO 1: LEVANTAMENTO DAS DEMANDAS INDIVIDUAIS

A proposta inicial é que o professor tenha um documento de registro das demandas de cada um dos alunos. Este documento pode ser utilizado como diagnóstico, em caso de primeiro contato do(a) professor(a) com uma turma e, também, ao início de todo novo ciclo de aprendizagem de uma modalidade ou conteúdo.

Através deste documento os professores e professoras poderão ter um parâmetro geral da turma, para saber quais as convergências e divergências das demandas em relação à modalidade ou conteúdo que será proposto.

É importante alertar que este levantamento das demandas individuais poderá ser feito da forma como o professor ou professora preferirem. Por exemplo, retirar uma aula inteira para isso, fragmentar perguntando para grupos pequenos na aula ou pedir para os alunos responderem em momento extra aula e dar resposta para eles organizarem depois. Irá depender daquilo que o professor entende ser mais eficaz para cada grupo.

DOCUMENTO 2: LEVANTAMENTO DAS DEMANDAS DA TURMA

Professor (a):					
Turma:					
Modalidade/Conteúdo:					
Objetivos (com base nas demandas)	Estratégias	Avaliação	Cumpriu?		
			Sim	Parcialmente	Não

Tendo o levantamento individual em mãos, sugerimos outro modelo de documento para que o professor ou professora possa organizar as demandas da turma no dia a dia de aula.

Com este segundo documento os professores podem registrar seus objetivos baseados nas demandas da turma, traçar as estratégias para alcançar esses objetivos e registrar estratégias de avaliação para saber se as demandas foram atendidas ou não ao final de um ciclo de aprendizagem.

DOCUMENTO 2: LEVANTAMENTO DAS DEMANDAS DA TURMA

Este é um documento que poderá acompanhar o professor ou professora em todas as suas aulas. Com ele será possível saber se as demandas estão sendo minimamente contempladas ou não. É importante frisar que este “Documento 2” deve conter as demandas dos alunos, bem como, aquilo que o professor percebe ser importante trabalhar com cada uma das turmas, mesmo que não seja uma demanda levantada pelos alunos e alunas especificamente. O alinhamento dessas ações e os possíveis resultados podem e devem ser debatidos com a turma constantemente, sempre que necessário.

Estes dois documentos juntos podem nortear os professores na elaboração de aulas mais significativas para os alunos e alunas, promovendo mais diálogo e envolvimento deles no processo de construção da aula e na aprendizagem.

4. MOTIVOS PARA EVASÃO DAS EX-ALUNAS

Sobre os motivos para evasão das ex-alunas, destacamos que eles foram diversos. A pesquisa foi realizada em dois PIS e enquanto entre as alunas de um PIS houve maior consenso, no outro, houve muita divergência. No PIS que houve consenso a principal resposta, com recorrência de 60%, dizia respeito à **necessidade de estudar e/ou trabalhar**. Vale ressaltar a média de idade entre as alunas nesse PIS que era de aproximadamente 18 anos de idade, o que consideramos ser importante para analisar as preocupações e prioridades típicas dessa idade.

Por outro lado, no PIS em que pode ser observado grande divergência nas respostas das ex-alunas, a idade média era menor, de aproximadamente 15 anos. Nenhuma das entrevistadas relatou ter saído por motivos de estudo e/ou trabalho, elas falaram sobre: **motivos didático** (40% das respostas), aulas que não eram mais significativas e pouco estimulantes; **muitas interrupções nas aulas** (40% das respostas) por longos períodos de tempo, gerando descontinuidade no trabalho e desestímulo; **não ter ninguém para levar** (10% das respostas), maior dependência dos responsáveis; **vergonha do maiô da nataçãõ** (10% das respostas).

Todas as respostas apresentadas indicam questões importantes. A primeira delas é que a fase de vida que a menina está interfere diretamente com a sua relação com as aulas esportivas e corporais. As meninas mais velhas nessa pesquisa precisaram dividir o tempo no PIS com a escola, curso preparatório e/ou trabalho. Para elas, imaginamos que readaptar os horários, dando mais de uma alternativa é fundamental para garantir sua permanência e, claro, perguntar à elas o que lhes interessa e lhes motiva a permanecer é um caminho importante a percorrer para fazê-las retornar e manter aquelas que ainda permanecem dessa faixa-etária.

Entre as mais novas a principal preocupação está também em perguntar o que lhes motiva, porém, o professor tem maior autonomia em relação a isso. Deve partir dele perguntar para as alunas e construir com elas uma aula mais significativa, que seja um espaço seguro para a menina se expressar, se arriscar e aprender.

O contato com a família também é algo importante, tendo em vista que elas são mais dependentes dos responsáveis do que as mais velhas, reaproximar a família através de reuniões, conversar sempre que necessário, buscar apoio neles e, até mesmo, promover aulas em horários similares, faz com que os responsáveis frequentem a Vila Olímpica não apenas para levar a menina, como também, para praticar alguma atividade, envolvendo-os ainda mais.

ATIVIDADE: O DIÁLOGO É A FERRAMENTA

Material - Cartolina e caneta ponta grossa tipo “Pilot” (uso do mediador)

Estrutura – Roda com chuva-de-ideias + Jogo Situacional (cartões)

Do mesmo modo que nos motivos para permanência o diálogo pautou as possibilidades de permanência, entendemos que é à partir dele que as possibilidades de evasão podem ser minimizadas. Para esse momento sugerimos uma primeira reflexão através de pergunta-geradora: O que vocês percebem que faz as meninas saírem da sua aula?

Reflexão sugerida: Nesse primeiro momento é importante fazer os professores e professoras refletirem sobre os motivos de evasão e/ou exclusão e/ou auto-exclusão de meninas em suas aulas. Todos os motivos percebidos devem ser anotados pelo mediador em uma cartolina grande para que todos vejam e seja possível fazer uma análise coletiva das respostas.

A partir dessa primeira reflexão os professores e professoras serão convidados para um jogo situacional em que, divididos em grupos, serão desafiados a propor soluções a situações fictícias mas que podem ocorrer em aula. Será um jogo de carta e a cada rodada um grupo se deparará com uma situação, eles devem responder solucionando o desafio da carta. A proposta é fazer com que os professores e professoras possam refletir e agir coletivamente diante de uma situação-problema que envolva a questão de relações de gênero nas aulas. **(As cartas se encontram no ANEXO 1 deste documento)**

5. PAPEL DO PROFESSOR

Identificamos que as meninas depositam nos professores e professoras uma responsabilidade grande para incentivá-las nas aulas e mediar conflitos. Essas duas figuras apareceram no relato das alunas e ex-alunas, o professor-incentivador e o professor-mediador. As alunas falaram destes papéis de duas formas diferentes, através de estratégias e através de abordagens.

Nas estratégias as alunas, literalmente, falaram de ações que os professores e professoras faziam ou deveriam fazer, como criar atividades em grupo em que haja a mesma quantidade de menino e de menina por grupo ou realizar rodas de conversa para abordar os temas que envolvam gênero e/ou conflitos das aulas. Nas abordagens, as meninas falaram sobre como o professor se comportava ou deveria se comportar em relação ao exemplo que ele é para os alunos, especialmente os meninos quando um professor homem. Sobre como era ou deveria ser o tratamento com a turma ou com meninos e meninas separadamente.

Todas as respostas caminhavam em uma mesma direção, no fato da necessidade que elas tinham de serem ouvidas. Relatando com felicidade e entusiasmo quando isso era algo que acontecia e reivindicando esse direito quando era algo que não fazia parte do dia a dia de aula delas.

Selecionamos algumas estratégias norteadoras que consideramos ser importante passar para os professores e professoras. Estas estratégias tiveram como base as respostas das alunas e ex-alunas entrevistadas no estudo de caso e, também, nos achados de estudos anteriores. Estas estratégias foram elaboradas com base na figura do professor-mediador e do professor-incentivador:

ESTRATÉGIAS NORTEADORAS

1) Rodas de conversa: Oportunizar momentos em que todos da turma tem a chance de se olhar e dialogar ajuda na construção de identificação com o grupo, minimizando e evitando conflitos de aula;

2) Acordos com o grupo: Quando a turma é encorajada a estabelecer seus próprios objetivos e são criados acordos a partir disso, é muito mais fácil e natural o envolvimento na aula e com o que se pretende alcançar com ela. Afinal, eles não só têm que concordar, como também, elaboram suas próprias regras e objetivos, tudo fica mais significativo e empolgante;

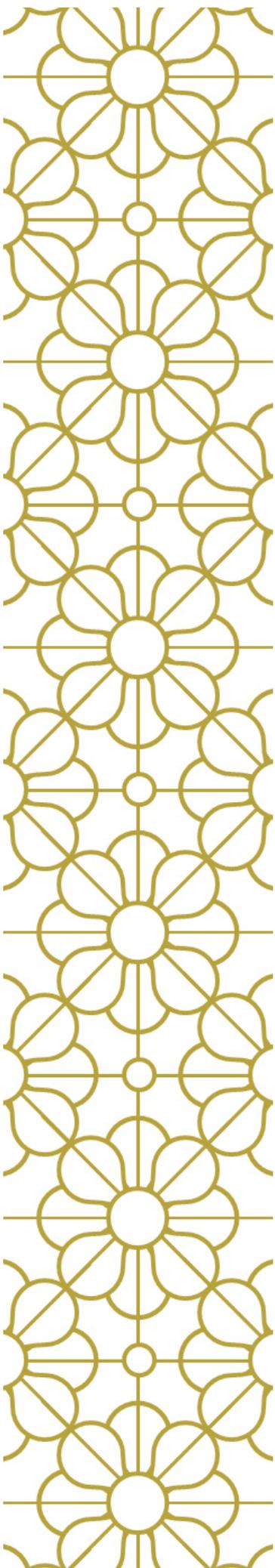
3) Erros geram aprendizado: Ainda que você saiba a resposta, deixar que os alunos tomem suas próprias decisões, ainda que você não a eleja como a melhor, é fundamental para a formação deles. De todo erro é possível extrair um aprendizado, e todo aprendizado oriundo de um erro se torna mais significativo e marcante;

4) Comemore com os alunos e alunas: Demonstre empolgação não somente quando fazem um gol ou marcam um ponto. Isso é muito importante, mas comemorar os detalhes podem fazer toda a diferença, em especial entre os alunos que possuem maior dificuldade técnica, mas se destacam por outros aspectos, como ter atitudes de liderança e de respeito ao próximo, por exemplo;

5) Promova o “se arriscar”: Essa dica serve, assim como as demais, tanto para meninos como para meninas. Mas gostaria de chamar atenção especial para as meninas. É mais comum vermos meninos se arriscando mais, se permitindo errar mais, enquanto as meninas evitam esses tipos de situação. É importante que os professores e professoras incentivem atos de bravura também e principalmente entre as meninas. Atitudes de incentivo à atos de bravura reafirmam para os alunos e alunas que eles são capazes, que podem se arriscar e tudo bem cometer erros e que você estará lá para incentivá-los. É um meio eficaz de quebrar o processo de exclusão e auto-exclusão de meninas nas aulas;

CONCLUSÃO

Esperamos que o desenvolvimento deste conteúdo através das estratégias sugeridas por este Guia possam ajudar na conscientização e sensibilização dos professores e professoras de Educação Física. De modo que seja possível gerar uma reflexão sobre as suas práticas de aula capazes de impactar diretamente no olhar deles para seus alunos e alunas. Em uma perspectiva de relações de gênero que gere respeito e aprendizado por/entre TODOS.



ALTMANN, H. et al. **Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos.** *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis. v.1, n. 26, 2017.

BRASIL. Ministério do Esporte. **A prática de esporte no Brasil.** Brasília, 2015.

MELLO, G.F et al. **Cultura de gênero (CG) dos esportes no Brasil a partir do entendimento de universitários.** *Revista brasileira de Ciência e Movimento*, v. 26, n. 4, 2018, p.124-132.

MESSNER, M. **Boyhood, organized sports, and the construction of masculinities.** In: NEWMAN, D.M; O'BRIAN, J. *Sociology: Exploring the architecture of everyday life readings*. USA: Pine Forge Press, 2008, p.87-98.

UNESCO. **Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Brasília. 2010.

VIANNA, J.A; LOVISOLO, H.R. **Sports: The Expectation of Children and Young Practitioners in the Favela.** *Journal of Physical Education and Sports Management*. v. 5, n. 1, p. 22-29, jun., 2018.

REFERÊNCIAS

ANEXO 1: CARTÕES (JOGO SITUACIONAL)

<p>HOJE A AULA É NA MODALIDADE LUTAS...CRIE UMA ESTRATÉGIA PARA QUE MENINOS E MENINAS POSSAM PARTICIPAR JUNTOS.</p>	<p>FUTEBOL É COISA DE MENINO, PROFESSOR!!! NÓS NÃO VAMOS JOGAR COM AS MENINAS!!! E AGORA, COMO ENCAMINHAR ESTA SITUAÇÃOEM POR UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA DE ENSINO?</p>	<p>MONTE UM JOGO RÁPIDO DE NO MÁXIMO 5 MINUTOS QUE FAVOREÇA A PARTICIPAÇÃO DOS DIFERENTES GÊNEROS NO FUTEBOL.</p>	<p>PEÇA PARA OUTRO GRUPO CRIAR UMA PRÁTICA INCLUSIVA PARA OS DIFERENTES GÊNEROS NA MODALIDADE DANÇA.</p>
<p>COM BASE NAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS COMO PROFESSORES, CONVERSEM SOBRE OS DESAFIOS DE INCLUIR MENINOS E MENINAS EM UM MESMO JOGO/ATIVIDADE DE AULA. O QUE PODE CARACTERIZAR UM MÉTODO QUE PRIORIZA A INCLUSÃO DOS DIFERENTES GÊNEROS EM UMA AULA?</p>	<p>HOJE A AULA É DE GINÁSTICA ARTÍSTICA. AS MENINAS SE ANIMARAM, MAS OS MENINOS FALARAM QUE NÃO LEVAM JEITO. COMO ENCAMINHAR ESTA SITUAÇÃO DE MODO QUE TODOS CONSIGAM PARTICIPAR.</p>	<p>PROFESSOR, O NOSSO TIME PERDEU POR CAUSA DA MARIA. ELA NÃO JOGA BEM!!! NA MINHA OPINIÃO ELA NÃOPODE MAIS PARTICIPAR DOS CAMPEONATOS, SENÃO VAMOS PERDER TODAS. E AGORA, COMO ENCAMINHAR ESTA SITUAÇÃO DE MODO QUE HAJA A INCLUSÃO DE TODOS NO ESPORTE.</p>	<p>PROFESSOR, NÃO QUERO JOGAR RUGBY COM OS MENINOS, TENHO MEDO DE ME MACHUCAR!! ELES SÃO MUITO BRUTOS!! E AGORA, COMO ENCAMINHAR ESSA SITUAÇÃO DE MODO QUE TODOS POSSAM JOGAR JUNTOS SEM SE PREOCUPAR COM RISCOS ALÉM DO QUE O ESPORTE JÁ EXIGE NATURALMENTE</p>

ANEXO 1: CONTINUAÇÃO

<p>PROFESSOR, NÃO QUERO ME APRESENTAR NA DANÇA! ISSO NÃO É COISA DE HOMEM!! E AGORA, COMO ENCAMINHAR ESSA SITUAÇÃO DE MODO QUE OS MENINOS SE ENVOLVAM NA COREOGRAFIA?</p>	<p>HOJE É DIA DE AULA DE NATAÇÃO. PROFESSORA, TENHO VERGONHA DE USAR O MAIÔ NA FRENTE DOS MENINOS. E AGORA, COMO ENCAMINHAR ESTA SITUAÇÃO DE MODO QUE A MENINA NÃO SE SINTA CONSTRANGIDA EM FAZER A AULA?</p>	<p>PROFESSOR, NÃO QUERO FAZER A AULA, TEM MUITA GENTE DE FORA OLHANDO. E AGORA, QUE MEDIDAS DE PROTEÇÃO VOCÊ PODE TOMAR PARA QUE AS MENINAS TENHAM UM ESPAÇO SEGURO PARA A PRÁTICA ESPORTIVA?</p>	<p>É AULA DE BASQUETE E O PROFESSOR DIVIDE OS TIMES DE FORMA MISTA. ATÉ QUE UM MENINO FALA...NÃO QUERO FAZER TIME COM ELA!!! ELA NÃO SABE JOGAR!!! COMO ENCAMINHAR ESTA SITUAÇÃO DE MODO QUE TODOS PARTICIPEM DOS JOGOS.</p>
<p>PROFESSOR, NÃO QUERO FAZER PAR COM ELE NA DANÇA, ELE É MUITO RUIM!!! COMO ENCAMINHAR ESSA SITUAÇÃO DE MODO QUE TODOS OS ALUNOS SEJAM INCLUÍDOS NA COREOGRAFIA?</p>	<p>PROFESSOR, NÃO TEM COMO FAZER MENINO CONTRA MENINA? E AGORA, COMO ENCAMINHAR ESSA SITUAÇÃO DE MODO QUE A RIVALIDADE DE GÊNEROS NÃO PREVALEÇA.</p>	<p>VOCÊ TEM CONTATO PELA PRIMEIRA VEZ COM UMA TURMA E PERCEBE QUE MENINOS E MENINAS ESTÃO ACOSTUMADOS A FAZER PANELINHAS (MENINOS X MENINAS). COMO QUEBRAR ESSA DINÂMICA NA AULA?</p>	<p>UMA MENINA RECEBE UMA BOLADA NA BARRIGA E FALA: NUNCA MAIS QUERO JOGAR FUTEBOL NA MINHA VIDA! E AGORA, COMO ENCAMINHAR ESTA SITUAÇÃO DE MODO QUE A MENINA PERCA O TRAUMA E PARTICIPE DAS AULAS.</p>