



RELAÇÕES DE GÊNERO EM JOGOS DE QUEIMADA: DIFERENÇAS DE OPORTUNIDADES E APRENDIZAGENS

Juliana Fagundes Jaco
Liane Aparecida Roveran Uchoga
Helena Altmann
Universidade Estadual de Campinas – Brasil

Resumo: Este artigo analisa, sob a perspectiva de gênero, as relações entre os sujeitos e suas formas de participação em jogos de queimada realizados em aulas de educação física do ensino fundamental II de quatro escolas públicas. A pesquisa consistiu na realização de observações de jogos, na quantificação do número e forma de toques na bola durante os jogos e de entrevistas com estudantes. São analisados as diferentes formas de participação de meninos e meninas em jogos mistos, os fatores a elas relacionados e as relações de gênero estabelecidas nesta prática. As análises constatarem desigualdades de participação entre meninos e meninas nos jogos mistos, que geram aprendizagens corporais diferenciadas para eles e elas e que, em diversos momentos, limitaram as aprendizagens das meninas.

Palavras-chave: gênero; educação física; jogo.

INTRODUÇÃO

A educação física escolar no Brasil é marcada por um longo período em que o esporte era o conteúdo hegemônico nas aulas (SOARES, 1996; BRACHT, 1999; DARIDO, 2007), as quais tinham o objetivo de melhorar a técnica e o rendimento do corpo, baseadas em pressupostos do esporte de alto rendimento. Tal concepção – ainda presente em algumas instituições de ensino – justificava aulas separadas por sexo, com práticas adequadas ao corpo biológico e, conseqüentemente, distintas para meninos e meninas. De acordo com Dornelles e Fraga (2009), a separação de meninos e meninas nestas aulas tem se configurado de diferentes formas desde a inserção e institucionalização das práticas corporais no âmbito escolar brasileiro. Se em outros períodos históricos essa separação se sustentava em legislações específicas, que determinavam a separação, atualmente ela pode se concretizar a partir de estratégias pedagógicas escolares ou docentes.

Se até a década de 1950, a educação física priorizava as ginásticas e, em seguida, até os anos de 1980, o esporte (SOUSA, 1994), é a partir dos questionamentos das ciências humanas que novamente outros conteúdos passam a ser trabalhados nas aulas de educação física.

Isso ocorre porque os questionamentos baseados nas ciências humanas contribuem no entendimento de que o corpo presente nas aulas de educação física não é somente um dado biológico, mas passa a compreendê-lo também sua dimensão cultural. Geertz (1989) afirma que todo ser humano é amarrado em teias de significados e a cultura seria essas teias e suas significações. Durham (1977, p. 34) diz ainda que “a cultura constitui o processo pelo qual os homens dão significados às suas ações através de uma manipulação

simbólica”. A partir dessas contribuições, a educação física passa a entender que o corpo é também expressão da cultura. Porém, considerando que o ser humano é um ser individual e que se torna individual sob a direção dos padrões culturais (GEERTZ, 1989, p. 64). Sendo assim, cada pessoa dá forma, objetivo, ordem de maneira singular à cultura.

Com base nessas concepções sobre cultura, a educação física passa a tratar da *cultura corporal*, que é uma parcela da cultura ampla que se refere às conquistas materiais e simbólicas específicas de uma sociedade que envolve as práticas corporais (NEIRA, 2009). A cultura corporal tem como referência, portanto, a ideia de que a cultura na qual as pessoas estão inseridas também atua sobre seus movimentos, nessa concepção compreende-se que o corpo e os movimentos são construídos culturalmente.

De acordo com os pressupostos do termo *cultura corporal* (SOARES et al., 1992), o trato desses conteúdos na escola deve proporcionar aos alunos e às alunas a compreensão dessas práticas como sendo social e culturalmente significadas. Esses conteúdos partem da ideia de que a cultura na qual o ser humano está inserido também influencia nos movimentos realizados pelo corpo. Sob essa perspectiva cultural, cabe à educação física na escola:

Desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES et al., 1992, p. 38).

Os jogos, juntamente com outras práticas corporais, compõem a chamada cultura corporal de movimento, sendo tanto um conteúdo em si, justificando sua abordagem específica na escola, como uma ferramenta pedagógica utilizada com frequência por docentes para o ensino de outros conteúdos da educação física.

De acordo com Darido e Rangel (2005), o jogo é de fácil aplicação na escola, pois a maioria das crianças já possui experiências com jogos e brincadeiras em espaços extra-escolares. Além disso, vários jogos não necessitam de grandes espaços e materiais, além de possuírem regras que variam de complexidade.

Ainda sobre o conteúdo jogo, Rodrigues e Darido (2006, p. 1) destacam que ele tanto amplia o conhecimento relativo à cultura, quanto “proporciona situações pedagógicas de ensino-aprendizagem, que podem ser exploradas pelo professor a partir dos jogos”.

Um dos jogos que se tornou muito popular nas escolas e é bastante utilizado por professores e professoras de educação física é a queimada. Apesar de sofrer inúmeras variações na maneira de jogar e nos nomes – como caçador, queimado, carimba, mata-mata, entre outros –, nas escolas pesquisadas, ele foi realizado da seguinte forma: os participantes eram divididos em dois grupos iguais, que ficavam cada um de um lado da quadra. O objetivo era *queimar* os integrantes da equipe adversária, ou seja, acertar a bola em alguma parte do corpo, exceto nas mãos, antes que ela tocasse o chão. Quem era atingido passava a ocupar o chamado *cemitério*”, região no fundo e nas laterais da quadra, de onde também era possível queimar os adversários, atingindo-os com a bola.

A queimada é tida como um jogo popular e seus usos na escola podem ser diversos: desde um conteúdo pertencente a jogos populares (CALEGARI; PRODÓCIMO, 2006), passando pela priorização do trabalho coletivo e da ludicidade, até como ferramenta pedagógica para a aprendizagem dos princípios dos esportes coletivos (SADI, 2008). Além disso, enquanto conteúdo da educação física escolar, esse jogo costuma ser realizado de maneira mista, ou seja, com meninos e meninas juntos.

É comum atribuir a esse jogo um grande interesse por parte das meninas, pois, historicamente, enquanto

algumas práticas corporais eram proibidas às mulheres, a queimada (entre outros) era permitida e incentivada para as meninas. Sousa (1994), na introdução de sua tese, relata que, em sua trajetória escolar na década de 1960, no colégio feminino, só era permitido às meninas participar de competições de voleibol e queimada, enquanto em um colégio masculino vizinho, as competições predominantes eram de futebol.

A atribuição deste jogo às meninas e a sua grande popularidade é observada também em crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Pereira e Mourão (2005), ao analisarem crianças do 5º ano do ensino fundamental que brincavam nos espaços recreativos de uma escola, relatam que meninos e meninas se separavam nesses momentos, e os primeiros praticavam exclusivamente o futebol, enquanto as meninas se dividiam entre queimada, rodas de conversa e brincadeiras de pegar.

A popularidade do jogo de queimada também pôde ser observada quando as pesquisadoras deste artigo foram a diferentes escolas para a realização das suas pesquisas de mestrado. Mesmo em escolas e anos escolares distintos, as pesquisadoras observaram várias aulas em que este jogo foi praticado, embora com diferentes objetivos – princípios dos jogos coletivos, desenvolvimento de habilidades físicas, socialização etc.

Apesar da consideração prévia de que as meninas se interessam pelo jogo de queimada e o praticam mais que os meninos, durante nossas observações, quando os jogos ocorreram de maneira mista, eram elas quem mais tinham dificuldades de efetivamente participar da atividade. Isso porque raramente tocavam na bola, movimentavam-se pouco durante a prática e muitas vezes ficavam “esquecidas” em quadra.

A partir dessa constatação, problematizamos neste artigo as relações de gênero estabelecidas durante os jogos de queimada em aulas de educação física. Delimitamos nossa análise a partir dos seguintes questionamentos: Como se dá a prática da queimada nas aulas de educação física? Como se dão as relações de gênero durante a prática conjunta de meninos e meninas nos jogos de queimada?

Abordagem teórico-metodológica

Para responder aos questionamentos anteriormente citados, examinaram-se os dados obtidos em observações de duas pesquisas de mestrado que utilizaram gênero como categoria de análise. A primeira usou gênero para pensar questões referentes à participação nas aulas de educação física, e a segunda, para compreender a influência dos diferentes conteúdos da educação física nas relações de gênero durante a aula. As pesquisas foram autorizadas pelo Comitê de Ética em pesquisa e todos(as) os(as) envolvidos(as) tiveram suas identidades preservadas e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

A primeira pesquisa ocorreu no ano de 2010 em uma escola da cidade de Campinas (SP), a “Escola D”. Nela foram observadas aulas durante um bimestre e em duas turmas de 8º ano. Com base nas observações, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos(as) a fim de ampliar a análise quanto à participação. As observações foram registradas em diário de campo e as entrevistas registradas por meio de um gravador de voz. Essa pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética pelo parecer 146/2010.

A segunda foi realizada também em 2010, durante o período de dois bimestres em três escolas (A, B e C) localizadas em diferentes cidades da região metropolitana de Campinas. As observações ocorreram nas três escolas e em cada uma analisaram-se as turmas de 6º, 7º e 8º anos. Tais observações foram registradas em diário de campo para posterior análise e essa pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética pelo parecer 930/2009.

Para as discussões apresentadas aqui, inicialmente selecionaram-se os dados obtidos nas observações das escolas participantes das duas pesquisas que tivessem informações sobre as aulas em que constavam jogos de queimada, pois se notou que este foi um conteúdo abordado nas duas escolas participantes das duas pesquisas, ou seja, um conteúdo de aula comum às duas investigações. Em seguida, compararam-se os dados obtidos nas observações dessas aulas que utilizavam a queimada como conteúdo central; tal comparação foi feita no

que se refere à forma de organização das atividades de aula e nas maneiras de envolvimento e participação de meninas e meninos em jogos de queimada. Com isso, analisaram-se os dados sobre as participações de meninos e meninas nos jogos de queimada utilizando como ferramenta as entrevistas feitas com alunos(as) dessas escolas e utilizando gênero como categoria de análise.

O conceito de gênero foi utilizado pela primeira vez por Rubin (1975). No entanto, no Brasil, a partir da década de 1990, vai se consolidando como uma concepção importante em diferentes campos de pesquisa ligados às ciências humanas e da saúde, tornando-se aos poucos uma área de investigação (MATOS, 2008). Em um texto de grande repercussão internacional, publicado pela primeira vez em 1986, Scott (1995, p. 89) define gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornecem um meio de decodificar o significado e compreender as complexas formas de interação humana”.

Para Scott (1995), pensar gênero como uma construção social e relacional não descarta as diferenças biológicas existentes entre os sexos, mas enfatiza que, com base nessas diferenças, outras são construídas. Essas construções dizem respeito ao corpo, ao modo de se vestir, atitudes, comportamentos, funções e lugares sociais entre outros. Além disso, há de se considerar que a forma como atribuímos significados às diferenças tidas como biológicas são socialmente significadas, sendo impossível pensar no corpo ou mesmo no sexo biológico desprovido de história e cultura. O corpo precisa ser pensado como variável mais do que como uma constante (NICHOLSON, 2000), pois as formas de entendê-lo, também no que se refere ao sexo, variam histórica e culturalmente.

A partir desse recorte metodológico e desse referencial teórico, analisaremos as relações de gênero durante a prática dos jogos de queimada, refletindo e problematizando acerca das relações de desigualdades vivenciadas nestas experiências.

O jogo de queimada sob a perspectiva de gênero

O jogo de queimada apareceu como atividade comum e frequente nas quatro escolas pesquisadas, com semelhanças no que diz respeito às relações de meninos e meninas nas situações de jogo: os meninos dominavam o número de arremessos, tanto no jogo, quanto no cemitério. Eles ficavam à frente no campo de jogo indo ao encontro da bola de modo a capturá-la e tentar acertar outro(a) adversário(a). Usavam muito as mãos para se defender, no entanto, no geral, acabavam sendo mais rapidamente queimados, por se arriscarem mais nas jogadas. Mesmo assim, seu posicionamento e suas atitudes em quadra demonstravam um envolvimento efetivo e ativo no jogo. As meninas, por sua vez, na sua maioria ocupavam o fundo do campo de jogo e usavam desta estratégia para não serem “queimadas” o que, por outro lado, dificultava a obtenção da posse de bola por parte delas e o contra-ataque. Apesar de todos(as) estarem presentes nas atividades, a maneira como cada um(a) participava era distinta; a maior parte das meninas não participava de fato e acabava tendo papel de figurante no jogo, ou seja, estava no jogo, mas não tinha funções importantes ou de protagonistas na atividade¹.

Considerando as observações e as entrevistas, é possível afirmar que a queimada era um dos jogos mais conhecido pelas crianças e jovens daquelas escolas, o que estava relacionado a sua grande aceitação nas aulas, tanto por parte dos meninos, quanto das meninas.

Na Escola A, a professora iniciou o conteúdo basquetebol com o 7º ano com um jogo de queimada, adicionando regras que delimitavam o número de passes que deveriam ser feitos entre os integrantes da

¹ Sobre as diferentes formas de participação em aulas de educação física, tais como figurantes, protagonistas, excluídos ou o flutuantes, veja Jacó (2012).

mesma equipe, antes que a bola fosse arremessada para o campo adversário. O objetivo era melhorar o passe e a precisão do arremesso a um alvo. A turma era composta por oito meninos e 26 meninas e, no dia do jogo, 22 meninas e oito meninos estavam presentes. Durante a execução do jogo, a pesquisadora, ao perceber a desigual quantidade de toques por parte das meninas, passou a quantificar o número de vezes que meninos e meninas arremessavam a bola.

Dessa forma, concluiu-se que os meninos arremessaram a bola 60 vezes e as meninas, apenas 28. Se dividirmos os números de arremessos pelo número de jogadores, perceberemos que, em média, cada menino arremessou sete vezes, enquanto as meninas menos de duas vezes. Além disso, entre os arremessos realizados pelas meninas, grande parte foi feito por Joana², uma aluna maior do que a maioria dos meninos da sala e que possuía muita força no arremesso, fato que se evidenciou quando ela queimou um menino, o que fez com que passasse a receber a bola com mais frequência durante a partida. Percebeu-se que o destaque dessa menina em termos de habilidade e força durante o jogo ampliou suas possibilidades de prática e efetiva inserção no jogo misto.

Tendo sido o objetivo dessa aula a familiarização e a ampliação das habilidades de passe e arremesso, para que de fato tais habilidades fossem praticadas, era preciso obter posse de bola e arremessá-la durante o jogo. Nesse caso, as meninas praticaram muito pouco e os objetivos da aula não foram atingidos por elas.

Na Escola B, a queimada também foi utilizada com o 8º ano para o mesmo fim, porém, o professor usou apenas metade da quadra para o jogo. Seu objetivo foi reduzir o número de participantes para que mais alunos tivessem a chance de arremessar e bola. Na aula, aconteceram dois jogos com equipes diferentes, nos quais a pesquisadora também quantificou o número de arremessos. Em um deles, os meninos arremessaram 50 vezes e as meninas, 28; no outro, as meninas arremessaram 14 vezes contra 30 dos meninos. Vale lembrar que as equipes foram divididas pelo professor, que as formou com o mesmo número de meninos e meninas.

A estratégia do professor em fazer equipes com menor número de aluno(as) tinha o intuito de que todos tivessem mais oportunidades de obter a posse de bola e, conseqüentemente, de arremessá-la, já que este era o objetivo principal a ser atingido naquela aula. Mesmo assim, a desigualdade entre meninos e meninas em relação às oportunidades de arremesso permaneceram semelhantes à experiência obtida na escola anterior, onde o jogo foi feito com um maior número de participantes.

Essa constatação permite-nos questionar se um jogo de queimada com meninos e meninas é a melhor maneira de praticar passes e arremessos na aula. A experiência aqui descrita demonstra que tais habilidades não foram praticadas de modo igualitário entre os(as) estudantes em aula.

Na Escola C, após um jogo que visava à prática de passes e chutes do futsal, as crianças do 6º ano, principalmente as meninas, insistiram para que o professor as deixassem jogar queimada nos 20 minutos finais da aula. O jogo aconteceu de maneira mais livre, sem muitas intervenções do professor. Porém a mesma situação de desigualdade ocorreu: os meninos arremessaram 30 vezes e as meninas, apenas oito. Considerando que a sala estava composta por 14 meninos e 15 meninas, se cada arremesso fosse realizado por uma menina diferente, apenas oito delas teriam arremessado.

Na Escola D, ao analisar o modo como as meninas participavam de um jogo de queimada no 8º ano, a pesquisadora percebeu que, apesar de todos(as) estarem presentes nas atividades, a maior parte das meninas não atuava de fato, não se envolvia e acabava sendo figurante, conforme citado anteriormente.

Durante o jogo, as equipes, que eram mistas, ficaram divididas ao meio: geograficamente, em um lado do campo, os meninos e do outro, as meninas. Essa cena demonstra que os alunos e alunas “pareciam incorporar”, no sentido de tornar parte de seus corpos, as fronteiras que o “aparato de gênero” visa produzir em nossa sociedade. (FERNANDES, 2010, p. 104). As meninas ficavam praticamente imóveis, pois a bola estava a maior

² Por motivos éticos, todos os nomes deste texto são fictícios.

parte do tempo em posse dos meninos, os quais somente tentavam queimar outros meninos da equipe adversária. Quando algum menino mirava em uma das meninas, na primeira tentativa ela era queimada e ia ao cemitério, onde continuava a observar o jogo animado entre meninos.

Os meninos se jogavam no chão, corriam atrás da bola, brigavam, tentavam infringir as regras, negavam o toque da bola no seu corpo até a professora intervir dando o veredito se haviam sido queimados ou não. As meninas, por sua vez, soltavam alguns gritos como que demonstrando medo, não buscavam a bola, não infringiam as regras e, se alguém dizia que haviam sido queimadas, aceitavam tranquilamente. Esse foi o perfil encontrado na maior parte das aulas observadas naquela escola, na qual alunos(as) envolviam-se com o jogo de maneiras diferenciadas e essas diferenças propiciavam experiências e aprendizagens distintas para meninos e meninas.

Em muitos casos, mesmo tendo uma participação modesta durante o jogo de queimada, algumas meninas destacaram na entrevista ser esse um dos conteúdos preferidos na educação física. Temos, por exemplo, a aluna Laura que, quando questionada sobre seu conteúdo preferido na educação física, respondeu: “Ah, eu gosto de jogar vôlei e queimada!”. Ou ainda o caso de outra garota, Jussara, que, durante a observação dos jogos, ficava sempre no canto, sem tocar na bola em nenhum momento. Na entrevista, informou ser a queimada o conteúdo de educação física no qual considerava ter um melhor desempenho.

Nota-se aqui que o fato de não tocar na bola ou não interagir não representa o ponto central da autoavaliação de Jussara. Para ela, o fato de permanecer em quadra é uma forma de jogar, mesmo que isso não inclua contato direto com a bola e uma atuação mais efetiva. Como tocava poucas vezes na bola e os meninos jogavam entre si, ela não era atingida, ficando bastante tempo em quadra, o que, em sua avaliação, era mais importante do que obter a posse da bola e atacar.

Um ponto a destacar é que, em nenhuma das escolas houve, durante a partida ou após, reclamações das meninas por não arremessarem e, muitas vezes, quando conseguiam pegar a bola, acabavam passando para um menino, em vez de arremessá-la elas mesmas. Mas o que podemos dizer sobre essas situações?

Arremessar no jogo de queimada é uma situação de extrema vigilância de todos que compõem o jogo. Quando alguém arremessa fraco ou muito longe do alvo, sempre há reclamações devido à chance que foi desperdiçada. Há, assim, uma expectativa de sucesso dentro do grupo de que se cumpra o que se esperam deles e delas, que, nesse caso, significa atingir e não ser atingido. Enquanto a maioria dos meninos age para obter sucesso em situações ofensivas, meninas esquivam-se, também para ter sucesso, porém este fato faz com que alunos(as) desenvolvam habilidades distintas. Diante dessa estratégia de sucesso usada pelas meninas, elas pouco experimentam uma prática mais combativa de jogo, limitando as aprendizagens que poderiam construir a partir da experiência. Wenzel, Stigger e Meyer (2005) relatam que existem regras implícitas, que não estão escritas em lugar algum, mas que ensinam, definem gostos, interesses, o que meninos e meninas podem fazer e o que deles e delas se esperam. Completando essa ideia, Louro (2001, p. 58) considera que “dessa forma, a escola delimita os espaços, separa e institui o que cada um pode e não pode fazer, ela informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”.

Além disso, durante os jogos de queimada propostos nas aulas, meninos e meninas pareciam acreditar que, quanto mais forte, melhor seria o arremesso. Sendo as construções de gênero muitas vezes naturalizadas no imaginário social, permanece a ideia de que força é um atributo masculino; assim, meninos e meninas pareciam acreditar que a chance de um arremesso ser forte era maior para os meninos. Por isso, nos jogos observados, as meninas preferiam que eles fizessem os arremessos.

Sendo assim, as expectativas de êxito durante os arremessos eram atribuídas aos meninos; as meninas, nos casos observados, nem mesmo questionavam o fato de os meninos dominarem a posse de bola e usavam como estratégia ficar paradas e não ser queimadas, ampliando seu tempo no jogo. Jussara, quando diz que tem um bom desempenho no jogo de queimada, mesmo observado que não tocava na bola, parece refletir essa ideia, pois permanece bastante tempo em quadra.

Já o êxito atribuído aos meninos no jogo, por serem caracterizados como mais fortes, reflete também o binarismo das diferenças entre o masculino e o feminino com base nas diferenças biológicas de que se os meninos são mais fortes, as meninas são mais fracas. Isso faz com que muitas meninas não se sintam interessadas a participar ativamente do jogo, pois, para isso, demonstrariam atributos não pertencentes culturalmente ao feminino.

Em uma entrevista, a aluna Cintia diz que sua participação nas aulas depende do conteúdo proposto, o que é explicado da seguinte maneira:

Por que sua participação varia de acordo com o conteúdo?

Porque tem algumas brincadeiras que eu não gosto, a queimada por exemplo.

É? E por que você não gosta?

Porque os meninos jogam a bola muito forte e é ruim.

E você fica como? Como você age nesses momentos?

Eu fico meio longe da bola.

(Trecho da entrevista realizada em 27.05.2010).

Embora a força seja um dos elementos que possibilitava aos meninos uma participação efetiva no jogo, nesse trecho de entrevista, percebe-se que, durante o jogo de queimada, a força, atribuída ao masculino, é considerada negativa, dada a percepção de fragilidade da menina para enfrentá-la, motivo pelo qual optava por ficar longe da bola a interagir no jogo. Conforme anteriormente demonstrado, esse comportamento era comum entre meninas. Em diversas entrevistas, quando era perguntado se meninos e meninas têm as mesmas habilidades, tanto meninos quanto meninas disseram que não, sendo a força uma característica atribuída ao masculino.

Na Escola D, a professora sempre deixava os dez minutos finais de aula para atividades de livre escolha da turma e sempre ocorreu de os meninos optarem pelo futebol, enquanto as meninas se dividiram em subgrupos para jogar vôlei. Ambas as práticas utilizavam os espaços do pátio, já que a escola estava com a quadra desativada. Nesses momentos, que podemos considerar como informais, diversas meninas, que raramente tocavam na bola e que tinham participação pouco ativa, apresentavam habilidades até então não reveladas. Tomavam mais iniciativa, iam ao encontro da bola, demonstravam certas destrezas que nunca se manifestavam no jogo misto, proposto como atividade central da aula. Assim, os dados até aqui apresentados e analisados mostram que, no contexto de uma prática mista, as meninas tendiam a se esquivar mais da prática efetiva do jogo.

Porém, há outros indicativos dessa mudança de envolvimento com a prática. Fernandes (2010) observou em sua pesquisa de mestrado que, quando crianças de 4ª série não estavam em situações nas quais imperavam o controle e as normas da escola, elas se comportavam de maneira diferente, não estabelecendo termos fronteiriços de gênero tão delimitados.

Essa mudança no comportamento das meninas, quanto ao uso de suas habilidades corporais fora das atividades formais, demonstra que as habilidades corporais são constituintes dos padrões de normatização do feminino e do masculino. Em situações em que estão sob a vigilância dos aparatos de gênero vigentes nas normas escolares e do grupo em que estão inseridas, as meninas podem alterar seu comportamento. Isso nos mostra que tais fronteiras não são rígidas e que as configurações das normatividades de gênero podem ser reiteradas, repudiadas ou transformadas no cotidiano escolar, dependendo das relações estabelecidas.

Isso pode ser notado quando as alunas da Escola D demonstraram mais habilidade quando estavam separadas e entre pares de amizade jogando vôlei, ou mesmo, quando a aluna Joana transgrediu as fronteiras mostrando que poderia arremessar tão forte quanto os demais meninos que estavam no jogo. Esse fato fez

com que ela obtivesse legitimidade para receber a bola e realizar arremessos. Porém, foi preciso romper com uma expectativa de gênero perante os pares para que obtivesse participação mais ativa no jogo.

Nesse caso, o gênero, como assenta a definição de Scott (1994), aparece como uma forma primária de dar significado às relações de poder. O poder dos meninos dentro da dinâmica do jogo era legitimado pelo atributo naturalizante de que força está para o sexo masculino, assim como fragilidade está para o feminino. Concepção esta que legitimou no passado as aulas de educação física separadas por sexo (SOUSA, 1995).

Sendo o poder, como nos coloca Foucault (1986), algo que se dá nas relações entre os sujeitos, exercendo-se em rede e não exclusivamente de maneira hierárquica, algumas meninas, como o caso de Joana, legitimaram sua participação nos arremessos quando demonstraram possuir força ou quando “lutavam”, seja verbal ou corporalmente, pela posse de bola, como aconteceu em um 8º ano da Escola B. Tendo nessa sala algumas meninas que disputavam a posse de bola, o número de arremessos foi menos desigual ao comparar-se com o de outras turmas (mas, ainda assim, com meninos arremessando mais vezes: 75 vezes eles, e 36 elas).

No caso em questão, durante a dinâmica do jogo, gênero, habilidade e força formaram uma teia que determinava a maneira como cada uma participava: arremessando e marcando pontos ou escondendo-se para que não fosse queimada. Essa situação corrobora o pensar de Altmann (1998) que afirma que as exclusões nas aulas de educação física não se dão apenas em relação ao gênero, mas também quanto à idade, força e habilidade, sendo esta última uma forma primária de exclusão.

As consequências dessas situações são o estabelecimento de condutas que reforçam a inabilidade das meninas, pois suas vivências corporais são limitadas, enquanto os meninos reforçam suas habilidades através do intenso envolvimento com a prática, formando um ciclo vicioso entre inabilidade-participação-vivências corporais reduzidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num primeiro olhar, sem as lentes de gênero, poder-se-ia dizer que o jogo de queimada é uma forma de integrar meninos e meninas nas aulas, além de possibilitar aprendizagens táticas e técnicas, como o arremesso e a defesa.

No entanto, como relatamos aqui, quando olhamos para sua dinâmica sob a perspectiva de gênero, encontramos desigualdades de participação que podem gerar aprendizagens corporais diferenciadas para meninos e meninas.

Nos contextos pesquisados, a queimada acabou significando, para seus participantes, um jogo no qual os meninos podiam demonstrar e exercitar a força e a habilidade na intensidade do arremesso, deixando visível tal habilidade ao grupo. Já as meninas demonstravam medo dessa força masculina, aceitando uma posição de fragilidade e delicadeza. Com isso, algumas meninas, apesar de demonstrar mais habilidade em outras atividades de aula, durante a queimada delegavam os arremessos aos meninos, pois, pareciam entender que o arremesso era o momento de uso da força e que tal atributo pertencia aos meninos, estando elas em desvantagem nesse ponto.

No entanto, em momentos não formais de aula, com seus pares de amizade, momentos nos quais as normas escolares não estavam vigentes sobre a atividade, as meninas, que no jogo de queimada demonstravam menos habilidades corporais e iniciativas, demonstravam-se mais ativas e com habilidades corporais antes não utilizadas. Já nos momentos de jogo, as fronteiras só foram cruzadas quando alguma menina mostrava que poderia arremessar tão forte quanto um menino.

Tais constatações permitem-nos concluir que ao juntarem-se meninos e meninas nas aulas, sem maiores reflexões e intervenções, reproduziam-se situações de desigualdades em relação às oportunidades em aula, proporcionando-se assim aprendizagens diferenciadas. Tais aprendizagens podem reforçar uma concepção

sexista em que meninos são mais ativos e possuem mais êxito em atividades físicas/esportivas, sendo o contrário colocado em relação às meninas.

Assim destacamos que olhar para as dinâmicas produzidas em aula sobre a perspectiva de gênero possibilita perceber oportunidades, aprendizagens e relações desiguais que podem estar sendo (re)produzidas. Tal fato permite questionar as estratégias de aprendizagens utilizadas e pensar alternativas para que o gênero não seja um fator que determine os tipos de habilidades corporais vivenciadas nas aulas de educação física.

GENDER RELATIONSHIPS IN DODGEBALL'S GAME: DIFFERENCE OF THE OPPORTUNITIES AND LEARNS

Abstract: This paper approaches on genders perspectives from data obtained in *dodgeball's game* through observation at different scholar grades in four elementary school. It's a reflection about the questions: How is the *dodgeball's game* practice in physical education classes? What are the factors influencing the girls and boys participations? How relationship genders are established during *dodgeball's game* while boys and girls play together? The results indicate a disparate participation between girls and boys during *dodgeball's game* that consequently result in different abilities between boys and girls.

Keywords: gender identity; physical education; learning.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física.** Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- CALEGARI, R. L.; PRODÓCIMO, E. Jogos populares na escola: uma proposta de aula prática. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 2, p. 133-141, maio/ago. 2006.
- DARIDO, S. C. Ensinar aprender educação física na escola: influências, tendências e possibilidades. In: DARIDO, S.; MAITINO, E. M. (Org.). **Caderno de Formação: Educação Física.** São Paulo: Páginas e Letras, 2007.
- DARIDO, S.; RANGEL, I. C. **A educação física na escola.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DORNELLES, P. G.; FRAGA, A. B. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 141-156, ago. 2009.
- DURHAM, E. R. A dinâmica cultural na sociedade moderna. **Ensaio e Opinião**, v. 4, p. 32-35, 1977.
- FERNANDES, S. C. “Cadê a bola, dona?” Ou sobre os significados de gênero nas aulas de educação física. In: DAÓLIO, J. (Org.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura.** Campinas: Autores Associados, 2010.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

JACO, J. F. **Educação física escolar e gênero**: diferentes maneiras de participar das aulas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade de educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-358, jan. 2008.

NEIRA, M. G. Educação física escolar: por uma pedagogia cultural. In: NEIRA, M. G.; UVINHA, R. R. **Cultura corporal**: diálogos entre educação física e lazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 9, 2000.

PEREIRA, S.A. M.; MOURÃO, L. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 205-210, set./dez. 2005.

RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S. C. Conteúdos na educação física escolar: possibilidades e dificuldades na aplicação de jogos nas três dimensões dos conteúdos. **Revista Digital**, Buenos Ayres, año 11, n. 96, Mayo 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 29 out. 2010.

RUBIN, G. The traffic in women: notes on the political economy of sex. In: REITER, R. **Toward an anthropology of women**. New York: Monthly Review Press, 1975. p. 157-210.

SADI, R. S. Ensino/aprendizagem de esportes coletivos a partir de um jogo de queimada. **Revista Digital**, Buenos Ayres, año 13, n. 119, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOUSA, E. S. de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!** A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). 1994. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E. As relações de gênero no espaço cultural do recreio. **Revista Digital**, Buenos Ayres, año 10, n. 90, Nov. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 8 nov. 2010.

Contato

Liane Aparecida Roveran Uchoga

E-mail: lianeuchoga@gmail.com

Tramitação

Recebido em 25 de fevereiro de 2014

Aceito em 12 de agosto de 2014