

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA FORMAÇÃO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Rafael Marques Garcia¹, Carlos Henrique Vasconcellos Ribeiro², Erik Giuseppe
Barbosa Pereira³

1- Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro/RJ. Mestre em Educação
Física pela UFRJ. rafa.mgarcia@hotmail.com

2- FAETEC/RJ – Rio de Janeiro/RJ. Doutor em Educação Física pela Gama Filho.
c.henrique@gmail.com

3- Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro/RJ. Doutor em Ciências do
Exercício e Esporte pela UERJ. egiuseppe@eefd.ufrj.br

RESUMO

Nosso estudo se debruça, especificamente, sobre as relações interpessoais durante a formação de professores/as de Educação Física em uma das principais universidades federais que oferecem este curso no Brasil: a Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nosso objetivo foi analisar de que forma essas relações influenciavam o processo de ensino-aprendizagem dos/as discentes na disciplina de voleibol do núcleo em questão. Para isso, foram analisados 56 encontros durante um período acadêmico, devidamente registrados em um diário de bordo, tratado pela técnica de análise de conteúdo. Os achados revelaram que a interação entre os/as discentes ocorriam de maneiras diferentes conforme relações de gênero, orientação sexual e os níveis de afinidade extraclasse, possibilitando e reforçando assim diferenças de inclusão e participação nas atividades propostas.

Palavras-chave: Educação Física; Relações interpessoais; Relações de Gênero; Orientação sexual.

INTERPERSONAL RELATIONS IN HIGHER EDUCATION OF PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

Our study specifically addresses interpersonal relations during the formation of Physical Education teachers at one of the main federal universities that offer this course in Brazil: the School of Physical Education and Sports (EEFD) of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). Our objective was to analyze how these relations influenced the teaching and learning process of the students in the volleyball discipline of the nucleus in question. For this, 56 meetings were analyzed during an academic period, duly recorded in a logbook, treated by the technique of content analysis. The findings revealed that the interaction between the students occurred in different ways according to gender relations, sexual orientation and levels of extraclass affinity, thus enabling and reinforcing differences in inclusion and participation in the proposed activities.

Key words: Physical Education; Interpersonal relations; Gender Relationships; Sexual orientation.

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem, da maneira como estamos habituados, se dá a partir de inúmeras interações que são estabelecidas entre os grupos presentes em sala de aula, sejam eles definidos por raça, gênero, afinidade, entre outros. Antunes (2007) diz que tais aglomerados carregam consigo peculiaridades únicas e quando expandidos para outros ou maiores grupos, modificam-se, dada a sua tamanha complexidade.

Reconhecendo esse fator, podemos apontar inicialmente a influência que essas relações exercem no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, pois este se torna mais prazeroso quando o/a aluno/a se sente motivado/a e bem acolhido/a neste espaço, quando está num grupo que compartilha dos mesmos ideais que o seu e também num local em que é respeitado/a e manifesta seus pensamentos sem imediatas represálias em função de gênero, raça ou outros indicadores.

Logo, as relações interpessoais seriam determinantes no processo ensino-aprendizagem, por incutir e estimular aos/às alunos/as o desejo de estar presente, participando dessa construção pedagógica e em um clima agradável e sem hostilidade (VIDAL, 2000; TORRES, ALCANTARA e IRALA, 2004). Segundo Vidal (2000), sujeitos que não se sintam à vontade em determinados espaços, ou ainda que sejam discriminados ou preteridos em função de alguma peculiaridade, podem vir a apresentar dificuldades maiores neste processo.

Quando ocorridas em cursos superiores de graduação, essas ocorrências de exclusão/rejeição chegam a ser preocupantes, principalmente nos de licenciatura, uma vez que lida diretamente com a formação de futuros/as docentes que poderão possivelmente reproduzir essas ações nos momentos do exercer da profissão.

Nosso estudo se debruçará, especificamente, sobre esses fenômenos durante a formação de professores/as de Educação Física em uma das principais universidades federais

que oferecem este curso no Brasil: a Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

À luz de Lüdorf (2010), é uma necessidade emergente analisar como pensam estudantes de Educação Física do ensino superior, pois estes/as contribuem para a construção de valores, sentidos e significados ao universo do corpo, principal ferramenta de aprendizagem no curso.

Silva, Silva e Lüdorf (2011) destacam, também, o papel crucial das investigações acerca das tendências pedagógicas que são utilizadas nas universidades durante a formação de professores de Educação Física. Para os autores, o espaço acadêmico é o local apropriado para a disseminação de novos saberes, o que faz dele um campo privilegiado para investigar as inovações teórico-práticas da área: “A graduação constitui-se em instância estratégica, uma vez que é um dos principais referenciais para o futuro professor quanto aos modos de ser e de intervir profissionalmente” (p. 58).

Vale lembrar que o/a professor/a universitário/a de Educação Física também deve ser contemplado/a nesta gama de intercessão, uma vez que “[...] trabalha na formação dos demais professores de Educação Física, lida, em sua prática pedagógica, com os corpos de seus alunos, teórica ou praticamente” (LÜDORF, 2005, p. 243), indicando, possivelmente, determinadas influências de atuação e intermédio nos tratos com/sobre os corpos e os aspectos neles circunscritos.

Neste seguimento, investigar os discursos que se difundem entre as salas e corredores universitários, através de professores/as e alunos/as em formação, é de mérito primordial, já que envolve complexos e extensos adornos socioculturalmente que incidem diretamente na construção, vivência, permissividade e expressão de corpos e seus marcadores. Sobre a temática, Lüdorf (2009, p. 100) nos brinda com a seguinte passagem:

Devido à natureza pedagógica de sua intervenção, é fundamental investigar em que medida os professores de educação física lidam com as demandas corporais contemporâneas [...] É na universidade, no lidar com alunos, futuros professores, que muitos dos interesses são despertados, teorias discutidas e perspectivas práticas delineadas ou vivenciadas. Cabe destacar que o processo de formação do professor de educação física é uma das instâncias mais propícias para a discussão e assimilação dos diferentes significados envolvidos na construção do corpo, especialmente por, a princípio, constituir um dos pilares para a formação de planos de pensamento, análise e tomada de posição profissional. É, portanto, de vital importância, discutir e questionar a prática dos professores que trabalham nesse estratégico ambiente (LÜDORF, 2009, p. 100).

Diante da cultura do corpo moderno, torna-se relevante e necessário que durante a formação em Educação Física, os/as alunos/as sejam preparados/as e estimulados/as a refletir sobre o impacto de discursos, saberes e atuações às variadas demandas corporais com as quais se responsabilizarão por assistir, exercendo assim a plena função de educadores/as. A educação neste processo por si só demarca significados e valores ao corpo, onde a Educação Física, por tratar diretamente com os corpos nas perspectivas biológicas e socioculturais, atua como prática social educativa, orientada pelas capacidades do movimento humano em prol de uma formação humana mais ampla e democrática (LÜDORF, 2009).

Diante deste cenário formativo, no espaço da EEFD emerge a disciplina de Fundamentos do Voleibol¹ com a responsabilidade de maior envolvimento entre os/as alunos/as, pelo seu próprio caráter – a (inter)dependência entre os participantes para a consecução do objetivo no bom trabalho em equipe em uma quadra menor - comparada com as de outros esportes coletivos - onde em qualquer situação o contato entre os participantes é natural, comum, contínuo e, principalmente, quando a bola não está em jogo. Autores como Bizzocchi (2004); Ribeiro (2004), Machado (2006) e Bojikian e Bojikian (2008) concordam que, nesta perspectiva, o voleibol é um esporte dos “mais coletivos”, pois para a elaboração de uma única jogada podem participar até três componentes, diferentemente de outras modalidades, onde apenas um jogador pode desequilibrar a partida.

Já sabemos por Figueiredo (2004) que a experiência social construída pelo/a aluno/a ao longo de sua vida dentro e fora de instituições acadêmicas gerencia suas ações, interações, escolhas e filtra o conhecimento acadêmico a ser absorvido conforme seu interesse à dinâmica curricular. Ao longo da trajetória acadêmica, percebemos diferentes respostas de interação entre alunos/as de Educação Física nas disciplinas ditas práticas e coletivas e, após essas observações, buscaremos possíveis respostas para o porquê dessa ocorrência e como isso pode impulsionar ou prejudicar o aprendizado.

A partir deste processo, o objetivo de nossa empreitada é analisar as relações interpessoais entre alunos/as do núcleo em questão buscando responder à seguinte pergunta: de que maneira os eventos interpessoais que ocorrem durante a formação podem interferir no processo de convivência/aprendizagem dos/as discentes?

¹ O objetivo desta disciplina, em consonância com a vertente do curso de Licenciatura em Educação Física, não almeja formar atletas, no entanto, nas aulas práticas os/as alunos/as são motivados/as a participarem através da composição de equipes e constantes interações de saberes práticos e teóricos, onde através de contatos recorrentes em função das especificidades do voleibol, acabam por desenvolver um modelo prioritariamente em prol do coletivo para melhor consecução do objetivo proposto, daí a importância da seleção desta modalidade para a realização do estudo em si.

Procedimentos metodológicos

A partir do objetivo formulado, o método que melhor atende às nossas expectativas foi de natureza qualitativa. Segundo Triviños (2015), a pesquisa qualitativa favorece uma abordagem subjetiva do mundo. Nessa, os pesquisadores analisam determinados fatos em seus ambientes naturais de ocorrência buscando entender como esses fenômenos se apresentam aos envolvidos. Para tanto, utilizam-se de recursos aleatórios para determinar um conjunto levando em consideração alguns pré-requisitos, dentre eles os sujeitos envolvidos nos fenômenos estudados, a facilidade de acesso a esses envolvidos e a disponibilidade dos mesmos.

Sendo nossos/as participantes do tipo acidental (GAYA, 2008), concentramo-nos nos/as alunos/as devidamente inscritos/as na disciplina de Fundamentos do Voleibol do curso de licenciatura durante o segundo semestre de 2015. Assim compuseram nosso grupo pesquisado: duas turmas, a EFB, composta de 11 alunos/as (9 homens e 2 mulheres) e; a EFC com 16 alunos/as (10 homens e 6 mulheres), contabilizando 27 alunos.

A coleta de dados foi realizada nas dependências da EEFD/UFRJ e, de posse do TCLE², os 56 encontros (28 para cada turma) foram acompanhados através da técnica de observação participante e imediatamente registrados em um diário de campo³. O instrumento de coleta de dados foi a técnica de observação participante utilizando um roteiro semiestruturado⁴, posteriormente armazenado em um diário de campo.

A observação é, segundo Richardson (2008) o método de análise ocular que aproxima o pesquisador do meio natural em que o fenômeno acontece de modo a aproximá-lo da perspectiva de realidade dos sujeitos envolvidos, devendo ser controlada e sistemática e podendo se dar de forma participante – quando o observador se torna um membro do grupo –, ou não participante – quando o observador não se envolve com o grupo.

Em nossa pesquisa⁵ atuamos na forma de observação participante, uma vez os autores do estudo participaram das aulas, sem, no entanto, interferir nas ações dos discentes para favorecer ou não a pesquisa. Limitamo-nos a observar as aulas, a partir do consentimento do

² Foi informado aos/às alunos/as que apesar de estarem inscritos/as na disciplina, nenhum dado coletado teria impacto em suas notas finais.

³ Vale lembrar que as interações nos intervalos entre as aulas também foram registradas.

⁴ Condutas, atitudes e discursos que aproximam os discentes entre eles; condutas, atitudes e discursos que distanciam os discentes entre eles; demais acontecimentos relacionados ao tema que vierem a surgir.

⁵ Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF/UFRJ), sendo o número do parecer 2.004.957 e o protocolo 039-17, grupo III.

professor dessa disciplina, focando nossos estudos nas relações interpessoais dos/as alunos/as sem incluir nesse processo o papel de educador daquele que está à frente do processo de organização e planejamento. Claro que o professor tem um papel crucial aqui. Incluí-lo é, neste momento, aumentar o leque de observações que poderiam tornar nossa observação complexa demais para ser analisada. Em nossa pesquisa, queremos compreender as relações interpessoais entre iguais, ou seja, dos/as alunos/as de Educação Física, sem, contudo, desmerecer o papel do professor nesse processo. A complexa rede que se estabelece está ajustada aqui para observar aos discentes, sendo essa uma escolha metodológica.

Para analisar os diários, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Esse tipo de análise, à luz de Richardson (2008), busca descrever o estudado conforme sua estrutura: os símbolos nele empregados, as palavras utilizadas, bem como temas, expressões e frases, de modo a verificar suas tendências. Para Bardin (2011), esse processo se divide em 3 etapas, a seguir: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial.

Na fase da pré-análise, o pesquisador seleciona o que será submetido à análise e formula as hipóteses dos objetivos bem como os indicadores que sustentam sua interpretação; na descrição analítica, todo o material selecionado na etapa anterior é estudado minuciosamente conforme as hipóteses estabelecidas e em acordo com o referencial teórico para promover a codificação, a categorização e a classificação das informações; na interpretação referencial, o pesquisador aprofunda sua análise de modo a atingir os resultados mais pertinentes da pesquisa (BARDIN, 2011).

Resultados

A fim de favorecer uma melhor compreensão, agrupamos as observações em categorias que se repetiram com mais frequência e utilizamos as seguintes configurações: 4 categorias de análise distribuídas em 15 episódios constituintes dessas análises, observadas em 2 cenários: o ginásio esportivo (GE) para aulas práticas e a sala de aula teórica (SA). Sendo assim, as categorias foram: 1- Relações de gênero; 2- Orientação sexual e; 3- Níveis de afinidade.

Categoria 1 – Relações de Gênero

A partir da concepção de gênero como construção das diferenças sexuais que opera como um princípio de hierarquização e (re)produção das relações de poder estabelecida entre homens e mulheres (SCOTT, 1995; LOURO, 2010), podemos estabelecer uma relação com a

representação dos corpos nas diversas esferas sociais. Essa construção cria estereótipos para ambos os gêneros conforme as práticas culturais, auxiliando na construção de corpos conforme modelos “estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos” (LOURO, 2010, p. 9). Para a autora, esse processo se dá através das constantes repetições de condutas, cuidados, exercícios e demais marcadores de identidades, numa espécie de adestramento que possibilita a classificação de sujeitos pela forma como se expressam corporalmente.

Desta forma, ao debruçar-se sobre a temática, torna-se necessário trazer à tona e refletir sobre informações relativas aos sujeitos, influenciados em seu processo de identificação por relações sociais, culturais e históricas que instituem formas de ser, agir, vestir e, ao longo dos anos, vêm legitimam desigualdades sexuais e relações assimétricas de poder (FOUCAULT, 1988). Gênero, portanto, encontra-se circunscrito no corpo como mais um marcador classificador, estendendo-se para diversas instâncias da atual sociedade, tais como a família, política, religião, educação, comunidade, etc., consolidando um modelo heteronormativo via diversas jurisdições.

As cenas que compõem este episódio revelam as diferentes nuances entre os corpos que são estabelecidas conforme os gêneros e suas atribuições.

Episódio 1, de 17/11/2015 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE) – Tema: Pique-pega

Durante a aula para ambas as turmas, o professor sugeriu atividades aos/às alunos/as que geravam um processo de interação obrigatório. Em determinados exercícios, ditos de aquecimento, uma das atividades propostas foi o pique-cola, onde um pegador, ao tocar um/a aluno/a, colava-o, devendo outro/a aluno/a tocá-lo para descolá-lo. Nesta atividade a preferência para “colar” era destinada ao público feminino, uma vez que este se apresentava como alvo mais fácil. Algumas regras, portanto, foram sugeridas pelo docente, dentre elas a seguinte, um/a aluno/a poderia escapar de ser pego desde que oferecesse o colo a outro/a aluno/a, tornando-se ambos imunes naquele momento. Esta variação revelou que os homens dificilmente ofereciam o colo a outro homem, preferindo correr para escapar. Já as mulheres ofereciam o colo entre seus pares e ganhavam-no mais facilmente do público masculino.

Episódio 2, de 12/01/2015 – Cenário: Sala de Aula (SA) - Tema: Camila Brait

O monitor da disciplina ministrou uma aula de caráter teórico que consistia em uma revisão sobre os fundamentos até então estudados e suas abordagens características, bem como a apresentação de vídeos para facilitar a assimilação do conteúdo. Na turma EFB, um fato chamou a atenção durante a transmissão dos vídeos, onde a atleta Camila Brait, líbero da seleção brasileira, realizava um determinado gestual técnico de voleibol e um dos alunos,

D.J.⁶, ao assistir, comentou com seus colegas próximos: “Gostosa!”. Alguns riram, outros não esboçaram reação.

Episódio 3, de 28/01/2016 – Cenário: GE - Tema: Arranca-rabo

Um grupo da turma EFC estava responsável por ministrar uma aula e, no início da mesma, propôs-se como aquecimento a atividade “arranca rabo”. Cada aluno/a recebeu uma tira de jornal devendo posicioná-la na altura da cintura às costas, tendo por objetivo protegê-la e devendo coletar o máximo de tiras alheias. Alguns alunos homens se mostraram constrangidos com a proposta e, ao invés de posicionarem a tira no local solicitado, posicionaram-na na parte lateral da coxa, já as mulheres não demonstraram nenhum incômodo. Na atividade, alguns discentes adotaram técnicas ofensivas, já outros buscaram se defender das investidas alheias e outros ainda esconderam sua tira ao encostar-se à parede. Neste último citado, a aluna L.S. reproduziu essa conduta e veio a ser alvo de sua amiga C.L. que, através de uma interação corporal muito próxima, tentou coletar a tira da colega, obtendo êxito após a desistência da primeira em sustentar-se à parede. Esta cena chamou a atenção de alguns alunos homens, que a observaram com certo enfoque misto de desejo e malícia.

Episódio 4, de 23/02/2016 – Cenário: GE - Tema: Alvo feminino

Durante a realização da atividade pique-alto na turma EFC, mais uma vez evidenciamos que os alunos tiveram preferência em selecionar mulheres como “alvo”, uma vez que se mostravam menos ágeis que os homens e estes preferiam muito mais fugir a subir no banco, que nesta atividade funciona como espaço de imunidade.

Categoria 2 – Orientação sexual

A sexualidade pode ser compreendida como um dispositivo histórico construído ao longo dos anos a partir dos discursos doutrinadores sobre o sexo (FOUCAULT, 1988). É a construção histórico-cultural sobre várias identidades sociais, dentre elas a sexual, de gênero, de raça, classe, etc., de modo a constituir grupamentos sociais conforme mecanismos reguladores de valores morais (LOURO, 2010). Ela é crucial no desenvolvimento psíquico das pessoas, pois relaciona-se com uma das necessidades mais fundamentais do ser humano, o prazer (OLIVEIRA, 2004).

Foucault (1988) destaca a existência de múltiplos discursos envolvendo uma série de significados que se compõem neste dispositivo histórico, sendo, portanto, uma convenção social que se modifica em contextos temporais, longitudinais, sociais e culturais. Diante desta

⁶ Para resguardar a identidade dos/as alunos/as, utilizaremos apenas as iniciais de seus nomes.

caracterização, é perceptível como as recomendações se desvelam de forma incisiva sobre os sujeitos e seus modos, desejos e prazeres corporais. Nesta esteira, utiliza-se o termo orientação sexual para abarcar as diversas formas e possibilidades de se experimentar o desejo, relacionando-se ao significado que cada um expressa ao exercício público, sobretudo, e privado de sua própria sexualidade, denunciando como este processo resulta das configurações de poder estabelecidas entre atores/atrizes sociais para classificar pessoas e reduzi-las em identidades insígnias de seus corpos.

A reiterabilidade do discurso doutrinador do sexo confere um tom de normalidade à heterossexualidade em variadas culturas, onde desde o século XIX, a preocupação médica pautou-se em formalizar a heteronormatividade e seus binarismos para normatizar condutas sociais e sexuais e estabelecer parâmetros de normalidade/saúde versus anormalidade/doença. Deste modo, criou-se um modelo normativo que articula noções de gênero e sexualidade através da coerência entre o sexo de nascimento (macho ou fêmea), gênero (homem ou mulher) e orientação sexual (onde o desejo afetivo e sexual se manifesta através desta lógica ao seu par complementar).

Os episódios aqui presentes indicam que as normas de gênero impostas para ambos os sexos são notórias e sustentam-se em premissas discriminatórias que se manifestam sutilmente de acordo com a orientação sexual dos/as alunos/as.

Episódio 1, de 17/11/2015 – Cenário: GE - Tema: O pegador

Durante a realização do pique-cola na turma EFC, um aluno de Licenciatura em Dança, V.O., declaradamente homossexual e cursante da disciplina por livre opção, ao receber a notícia de que um determinado aluno seria o pegador, deixou escapar um leve comentário: “Hm, o pegador...”, suspirando em seguida. Neste momento, tanto alunos homens como mulheres se entreolharam, deixando escapar comentários como: “Gente, mas é assim, é?”, “Nossa, na cara dura...”, entre outros, e apresentando diversas manifestações corporais que variaram desde risos a olhares maliciosos, além de cochichos inaudíveis – tais ações insinuavam um interesse da parte deste aluno ao outro dito pegador. Elas cessaram à medida que a atividade foi se desenvolvendo.

Episódio 2, de 01/12/2015 – Cenário: intervalo entre as turmas (GE) - Tema: “Gato”

Em um determinado momento da aula na turma EFC, após a realização de um rodízio entre alunos/as na atividade, um dos discentes, A.B., mostrou-se ligeiramente desconfortável em realizar a atividade com o colega V.O., homossexual, que se apropriou do adjetivo “gato”

para se dirigir à ele – essa percepção se deu através de sorrisos nervosos do dito aluno, além da contração dos músculos faciais no momento que ouvia determinado termo. Ao que tudo indica, realizar a atividade com este colega foi perturbador para A.B.

Episódio 3, de 15/12/2015 – Cenário: GE - Tema: Depoimento de V.O.

Em conversa informal com o professor logo após o término da aula, o aluno V.O. revelou suas considerações sobre a turma. Disse que no começo houve certo estranhamento por parte dos demais quanto à sua presença, mas apenas num momento inicial, onde posteriormente os/as alunos/as se mostraram acolhedores e favoreceram esse processo de socialização. Ainda segundo V.O., seu processo de acolhimento “foi favorecido pelo próprio voleibol, por ser mais coletivo que o futebol e também por ser um esporte mais tolerante às desigualdades”. Ressaltou, ainda, que acha muito válida a oportunidade de vivenciar uma nova abordagem sobre o corpo humano para além da dança, enaltecendo a forma como o professor conduz a disciplina e trabalha os campos biopsicossociais dos/as alunos/as.

Episódio 4, de 05/01/2016 – Cenário: GE Tema: Dar as mãos

Na turma EFC, durante uma atividade dita de volta à calma, a aluna F.C. apresentou uma dinâmica em círculo, onde um/a aluno/a encontrava-se vendado/a e os/as demais cantavam uma música, ao término da mesma, outro/a aluno/a emitia o som de um gato ao miar, devendo o/a primeiro/a citado/a descobrir quem havia emitido determinado som. No momento de se posicionar em círculo, os/as alunos/as deveriam dar as mãos. O aluno M.S. notou que, ao seu lado, o aluno V.O. havia lhe estendido o braço, porém reagiu da seguinte forma: fingiu não ter visto, lançando o olhar ao longe e aguardando que outro aluno se posicionasse entre ele e V.O., evitando assim seu contato físico com o referido colega. Convém ressaltar que M.S.se autodeclara heterossexual e V.O., homossexual.

Episódio 5, de 23/02/2016 – Cenário: GE - Tema: “Viadinho”

Na última atividade da aula em EFB, realizou-se um minijogo, marcado pela descontração da turma. Sem se preocupar muito com a técnica, os/as alunos/as passaram a realizar os movimentos de forma “relaxada” e descontraída, divertindo-se com os erros dos demais e marcações de pontos tantos a seu favor como contra. Neste contexto, o aluno D.J. chegou a caçar de J.A. após determinado gesto, dizendo “É muito viadinho...”. Dito através de risos, gerou mais risos dos demais.

Categoria 3 – Níveis de Afinidade

Segundo Lima *et al* (2005), a organização de alunos/as em grupos pode afetar de forma direta o seu desempenho na aprendizagem. Ainda segundo os autores, a composição desses grupos pode se dar em função do grau de afinidade estabelecido entre os discentes. Prola (2003) acrescenta que o ideal para esses grupos é possuir perfis afetivos para favorecer a interação e a colaboração dos mesmos. Segundo Jones e Issroff (2005), é importante levar em consideração a vontade dos/as discentes na formação de grupos, pois isto facilita a colaboração entre os membros e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Ao longo das observações, pudemos perceber a composição de certos grupos em aula. Fernandes e Batista (2010) lembram que eles são moldados conforme uma organização sustentada pelos princípios dos envolvidos, podendo se dar de seis formas: 1- extrovertida; 2- introvertida; 3- solitária; 4- balanceada; 5- agressiva para dentro e; 6- agressiva para fora.

Na organização extrovertida, a maioria dos membros do grupo prefere transitar por outros grupos de forma fria e pouco emotiva. Em contrapartida, na organização introvertida os membros preferem permanecer no grupo e assim estabelecer uma relação cordial e emotiva. A organização solitária é composta por indivíduos de um grupo que não demonstram preferência entre os colegas, estejam eles inseridos ou não no aglomerado. A organização balanceada é composta por membros tanto introvertidos quanto extrovertidos. O grupo é agressivo para dentro quando apresenta comportamento hostil entre os próprios membros e agressivo para fora quando o apresenta a membros de outros grupos (FERNANDES; BATISTA, 2010).

Através de nossas observações, pudemos constatar a existência de grupos introvertidos, extrovertidos, solitários e balanceados. Os grupos introvertidos se configuravam quando o professor solicitava aos/às alunos/as a formação de duplas/trios/grupos a livre escolha. No decorrer das atividades, o docente determinava o rodízio de alunos/as entre os grupos, o que os tornava extrovertidos e, posteriormente, balanceados. As aglomerações se configuravam como solitárias quando eram compostas por sujeitos que “sobravam” às formações dos demais grupamentos.

Esse esquema de rodízio culminou quase sempre numa interação positiva entre os/as alunos/as, onde percebemos que a maioria tentava ajudar-se conforme seu grau de entendimento do conteúdo sem demonstrar grandes desconfortos.

Em todas as aulas, os/as alunos/as que possuíam maior afinidade sempre se sentavam próximos uns/umas aos/às outros/as ou realizavam as atividades juntos/as mantendo uma constante comunicação. Na turma EFC, havia um casal de namorados que quase nunca se separavam. No que tange as duas turmas, alguns/as alunos/as revelavam-se mais

extrovertidos/as e, assim, sentiam-se mais à vontade para questionar e debater sobre os temas, já outros/as apenas faziam anotações e alegavam não ter dúvidas.

Quando o professor solicitava a divisão de grupos para atividades, notamos que os/as próprios/as alunos/as se dividiam conforme a afinidade entre os/as componentes. Percebemos, também, que havia certa preferência à seleção dos/as mais habilidosos/as ante aos/as que detinham pouco domínio das técnicas de voleibol.

Ao longo do período, pudemos constatar que novos grupos sociais se estabeleciam, sempre mantendo as mesmas bases de aulas anteriores, ou seja, as aglomerações por afinidade se preservavam e outros/as alunos/as se inseriam nesses conjuntos. Essa inserção respeitava os princípios de agnação dos/as alunos/as, fato este evidenciado da interação entre os/as mesmos/as pelos corredores da universidade em momentos extraclasse.

Determinadas atitudes configuraram-se em episódios isolados, dentre eles o nível elevado de nervosismo entre os pares durante a realização de testes.

Episódio 1, de 05/11/2015 – Cenário: SA - Tema: Choro

C.O. e F.C., alunas da segunda turma e que possuem forte vínculo de amizade, chegaram a chorar juntas após o término da prova, alegando terem respondido de forma incorreta a algumas questões devido ao alto nível de nervosismo.

Episódio 2, de 05/01/2016 - Cenário: GE - Tema: Deboche 1

E.P., namorado de A.L., era companheiro de outro aluno durante um exercício, porém demonstrava deboche ao observar o gestual técnico na execução de A.L. com sua dupla.

Episódio 3, de 07/01/2016 – Cenário: GE - Tema: Deboche 2

Em determinada atividade na turma EFC, o aluno M.S., amigo pessoal de A.L. e adversário no exercício, satirizou a realização de um determinado movimento técnico da colega, que lhe respondeu: “Vá se ferrar!”. O tom de voz, porém, não se revelou muito ofensivo.

Episódio 4, de 26/01/2016 – Cenário: GE - Tema: Seminário em grupo

Durante a apresentação de seminário do grupo composto por R.M., V.M. e V.O., este último, que foi sorteado para ministrar o trabalho, ressaltou publicamente seus membros de grupo pelo apoio e suporte, enfatizando a construção do trabalho como um processo íntegro de uma equipe. Em um momento pós-aula, V.O. revelou ao monitor que foi bem acolhido pelos mesmos e que a turma foi muito respeitosa para com ele durante sua aula. Mesmo sendo de outro curso, conseguiu ser bem integralizado e acolhido pelos demais colegas.

Episódio 5, de 23/02/2016- Cenário: GE - Tema: Provoações

Na turma EFC, o aluno V.O. se encontrava como atacante fixo do outro lado da quadra e provocava o aluno R.M. dizendo que ele não conseguiria bloqueá-lo. R.M. mostrou-se cordial e devolveu a provocação dizendo que V.O. não conseguiria transpor seu bloqueio, mantendo esse ritmo amistoso no decorrer de toda a aula.

Episódio 6, de 25/02/2016 – Cenário: GE - Tema: Camaradagem

Ao término da aula da turma EFB, ministrada pelo aluno V.A. na forma de seminário, os/as alunos/as foram orientados pelo professor a avaliar a aula do colega com comentário e atribuição de um conceito de 0 a 10 à mesma. De forma geral, os/as alunos/as identificaram muitos erros referentes à progressão pedagógica, seleção de atividades, muito tempo em alguns exercícios bem como falta de coerência em alguns deles, entre outros, e atribuíram conceitos que variaram de 5 a 7. O professor, em seguida, disse não entender como, diante de tantos erros, o conceito atribuído foi tão alto. Neste instante, J.A. disse que se torna difícil avaliar os colegas de turma uma vez que são amigos e interagem entre si para além do âmbito acadêmico, ou seja, mesmo que a aula merecesse um conceito baixo, por questões de amizade os/as alunos/as não atribuiriam uma nota baixa, para assim tentar ajudar seu companheiro na obtenção de grau para aprovação.

Discussão

Nos episódios analisados, percebemos indicadores que convergem com as construções sociais através das diferentes condutas pelas partes envolvidas. Fatores de gênero, presentes no processo de formação, expressam símbolos culturais que são moldados e perpetuados em conjuntos sociais amplos e complexos. À luz de Louro (2010), esses símbolos convertem-se em comportamentos estimados para homens e mulheres imersos em cenários culturais, que naturalizam condutas e nos permitem entender, reconhecer, incorporar e preservar os gêneros enquanto atrelados à masculinidades ou feminilidades.

No que se refere à aprendizagem, Carvalhar (2009, p. 94) em seu estudo sobre escola infantil, aponta a existência de uma construção generificada, onde “os meninos devem se afastar ao máximo dessa forma de ser e estar no mundo considerado feminino”. Ainda segundo a autora, a eles são ensinados que é normal serem agitados e agressivos, enquanto que à elas restam-lhe os papéis de submissão, delicadeza e bons modos sob pena de insucesso na vida (CARVALHAR, 2009). Connell (1995) acrescenta que a construção das masculinidades se dá através de certas características, como o uso exibicionista da força e a

exaltação poderosa de sua sexualidade, onde ser considerado frágil ou emocional, características ditas femininas, seria o maior demérito que um homem poderia receber.

De modo geral, percebemos que mesmo em atividades lúdicas, os alunos homens estão sempre em busca de reforçar suas masculinidades, e utilizam-se de diversos mecanismos para tanto, como a agilidade e a fuga, por exemplo. Outra maneira surge através da homofobia, entendida por Louro (2010) como o medo do que destoa da heterossexualidade tendendo às condutas homossexuais. Atua como “[...] um importante obstáculo à expressão de intimidade entre homens. É preciso ser cauteloso e manter a camaradagem dentro de seus limites, empregando apenas gestos e comportamentos autorizados para o macho” (LOURO, 2010, p. 28).

Ainda, é possível perceber um trato com a homossexualidade como se fosse contagiosa, criando certa resistência em aproximar e tocar seus abarcados, logo, não seria leviano apontar a existência de um “apartheid sexual” heterossexista⁷, que segrega e faz questão de demarcar a condição desviante ou “desagradável” do homossexual ou não-heterossexual, reafirmando assim a superioridade da masculinidade heterossexual daquele aluno que evita esse contato.

O toque entre os pares masculinos cruza a linha da heteronormatividade, tornando-se perigoso e devendo ser vigiado, controlado e, se possível, evitado, o que justifica a preferência dos mesmos em manter contato corporal com as mulheres.

Os homens, ainda, um olhar superior quando comparados a elas, revelando uma hierarquia dos gêneros (SCOTT, 1995; LOURO, 2010). Chama a atenção, também, a forma como observam e reagem ao corpo feminino, sendo através de adjetivos ou de olhares maliciosos. Para Connell (1995) e Louro (2010), mais uma tentativa de comprovar sua masculinidade e/ou heterossexualidade.

As normas de gênero constituem padrões de modos diferentes entre homens e mulheres, entretanto existe a (re)produção das anormalidades daqueles que não se enquadram nesses modelos. Essa assertiva embasa o cenário desta pesquisa que trata da orientação sexual, onde sua regulação mostra-se conectada ao gênero e de formas diferentes para homens e mulheres.

Pelo exposto, percebemos que existem condutas diferentes replicadas pelos pares. Segundo Louro (1998), a heteronormatividade impõe-se majoritariamente sobre o público

⁷ Desdobramento da heteronormatividade que lê e categoriza como inferior todo e quaisquer conjunto de expressões não correspondentes à inteligibilidade heterossexual.

masculino e desencadeia condutas de defesa, como a homofobia por exemplo. Nessa configuração, realizar determinado gestual durante o jogo pode não ser característico de um homem, evidenciado na cena entre J.A. e D.J., onde este se utiliza do sarcasmo para insinuar a homossexualidade do primeiro através do termo pejorativo “viadinho”.

Ademais, realizar atividades com um homossexual, neste caso V.O., apresenta uma clara ameaça ao corpo heterossexual, o que justifica o desconforto e as atitudes ridicularizantes por parte de seus colegas, inclusive do público feminino, que também se apropria das normas heteronormativas.

Pensando o espaço de formação como um local de disputa de saberes e tensões socioculturais, este deveria ser o momento onde todos/as os/as alunos/as tivessem garantidos o livre direito de se expor, debater, contestar, vivenciar e estudar sem qualquer distinção por credo, raça, gênero, etnia, entre outros. No entanto, em função de um modelo de poder corrompido por valores morais centrados ao “ser humano universal”, preceitos normativizados e normatizadores são incutidos de forma generalizada e arbitrária, deslegitimando a presença e amplificação de horizontes de corpos sociais subalternizados, principalmente daqueles que não seguem essa lógica entre sexo/gênero/desejo, resultando, por fim, na condição de inferiorização deste sujeito (não-heterossexual).

Laraia (2002) nos faz saber que a adoção de crenças e costumes, dentre essas as convenções que norteiam gênero e sexualidades, partem de uma organização cultural. Podemos definir a cultura como o conjunto de valores e objetos históricos que são perpetuados por um grupo coeso de forma a estabelecer uma identidade, a junção das peculiaridades culturais acoplada a um simbolismo que confere uma assinatura em um indivíduo (CUCHE, 1999). Conforme sublinha Laraia (2002), cultura destaca-se por determinar mais do que a herança genética, mas o comportamento do ser humano, o que viria a justificar suas realizações, assim sendo, este resulta do meio cultural em que somos socializados.

Pensando o esporte sob o ângulo da cultura corporal, ainda conforme os estudos do autor, requer compreendê-lo como uma prática social produzida por sujeitos de uma mesma cultura. Em se tratando da articulação mídia, esporte e cultura corporal, não fica difícil compreender a assertiva de que o esporte, e por consequente o voleibol, reproduz simbolicamente os relacionamentos patriarcais existentes, reforçando a superioridade masculina, sobretudo, a participação maior deste público nos momentos práticos e de intervenção.

Em se tratando das relações interacionais, em todas as aulas pudemos constatar que os/as alunos/as de ambas as turmas interagiram constantemente entre seus grupos durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa dinâmica evidenciou-se no auxílio prestado pelos/as discentes uns/as aos/às outros/as durante a execução de atividades técnicas e específicas de um jogo de voleibol. A dinâmica coletiva deste esporte favoreceu a comunicação entre os/as alunos/as nas mais variadas composições, exaltando o espírito de equipe promovido pelo mesmo, como bem nos lembra Bojikian e Bojikian (2008), Bizzocchi (2004), Ribeiro (2004) e Machado (2006).

Na turma EFB, os/as alunos/as se mostraram muito participativos/as – ao longo do período deram opiniões, questionaram, expressaram-se e dedicaram-se muito mais à realização das atividades propostas. Evidenciamos, ainda, a formação prevalente de círculos sociais abertos, onde os alunos transitavam entre duplas, trios e grupos e eram acolhidos de forma semelhantes.

Já na segunda turma, EFC, grande parte dos/as alunos/as não revelou tanto afinco com a disciplina, realizando as atividades propostas com desânimo. Embora a turma fosse composta por grupos que socializavam entre si, percebemos que, diferente da primeira turma, os laços estabelecidos por determinados/as discentes são mais excludentes: o processo de interação com novos membros se mostrou intrinsecamente mais resistente, assemelhando-se a um convívio que, para ser amistoso e pacífico, deu-se de forma forçada (principalmente com o aluno homossexual V.O.).

Ainda, cabe atentar-se para o discurso teórico e prático apresentado pelos/as futuros/as docentes em questão, uma vez que possuem grandes possibilidades de emergirem em suas práticas profissionais de modo a contribuir com uma Educação Física generificada, preconceituosa, discriminatória e excludente.

Considerações finais

Os resultados mais impactantes revelam que na disciplina de voleibol da turma de licenciatura da EEFD, existem segregações pré-estabelecidas conforme as categorias emergentes no estudo. Os diferentes níveis de afinidade regulam a composição de grupos sociais e se sustentam mesmo em âmbito educacional, onde por vezes os laços pessoais se sobressaem ao cunho acadêmico no que tange o processo interacional entre os/as discentes. Encontramos fortes indícios de que as diferentes manifestações de gênero, orientação sexual e níveis de afinidades

atuam diretamente no processo de sociabilização entre os/as mesmos/as, sejam nas aulas ou no meio extraclasse.

A linearidade lógica estabelecida entre sexo/gênero/desejo (FOUCAULT, 1988) encontra-se fortemente imbricada na cultura de formação através da normalidade instituída pela heteronormatividade. Esses pressupostos auxiliam-nos a compreender as perspectivas teóricas e práticas às quais estamos inseridos e reproduzimos ou tensionamos para compreender os inúmeros corpos e suas possibilidades de inserção e permanência nas sociedades atuais enquanto territórios políticos, múltiplos e cambiantes, indicando para novos marcadores que se circunscrevem na materialidade discursiva do corpo, tais como gênero, raça, etnia, classe social, etc.

Notamos que alguns/as alunos/as apresentaram certo desconforto em manter contato corporal constante com outros/as alunos/as em diversas aulas, sem nenhum motivo aparente para tal (embora, claro, este contato fosse muito mais desconfortante entre pares masculinos).

Pelo apresentado, embora não tenhamos mensurado o desempenho acadêmico dos/as discentes, pudemos concluir que as relações interpessoais influenciaram diretamente no processo de ensino-aprendizagem na disciplina observada e; que existem ambientes acolhedores e outros hostis para com determinados públicos mesmo no espaço de formação.

À luz de Lüdorf (2010), trazer questionamentos de como estudantes de Educação Física operam no ensino superior tornou-se proveitoso para analisar profundamente a construção de valores e símbolos que rodeavam o universo do corpo e seus possíveis meios de intercessões pedagógicas.

Convém ressaltar que as situações observadas e analisadas poderiam ser constatadas em outras disciplinas, o que nos motiva a continuar realizando pesquisas deste cunho. Sendo assim, sugerimos o aprofundamento à temática por entendermos que as relações discentes/docente são cruciais para uma melhor aprendizagem. Defendemos ainda que todos/as devam ser incentivados/as a participar de toda e qualquer atividade coletiva de maneira igualitária e sem diferenciações de qualquer ordem.

Referências

ANTUNES, C. **Relações interpessoais e auto-estima:** a sala de aula como espaço do crescimento integral. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BIZZOCCHI, C. **O Voleibol de Alto Nível: da Iniciação à Competição**. São Paulo: Fazendo Arte Editorial, 2004.

BOJIKIAN, J. C. M.; BOJIKIAN, L. P. **Ensinando voleibol**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

CARVALHAR, D. L. **Identidades generificadas no currículo da educação infantil: entre princesas, heróis e sapos**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CONNELL, R. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 20, n.º 2, p. 184-206, jul./dez, 1995.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.

FERNANDES, B. R.; BATISTA, A. Interação social de adolescentes em sala de aula: perspectiva teórica. **Rev. Simbio-Logias**, v.3, n. 5, p. 1-19. Dez/2010.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111. Jan./abr. 2004.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**, v.1: A vontade de saber. Graal ed. 14 ed. Rio de Janeiro, 1988.

GAYA, A. (Org.). **Ciências do movimento humano: introdução à metodologia da pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

JONES, A.; ISSROFF, K. Learning Technologies: Affective and Social Issues in Computer Supported Collaborative Learning. **Computers and Education**, v. 44, n. 4, p. 395-408, 2005.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LIMA, M. R. C. et al. Aprendizagem cooperativa e o problema de formação de grupos. **CINTED–UFRGS, Novas Tecnologias na Educação**, 2005.

LOURO, G. L. Segredos e Mentiras do Currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz. **A Escola Cidadã no Contexto da Educação Globalizada**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-47.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (orgs). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-35.

LÜDORF, S. M. A. A prática pedagógica do professor de Educação Física e o corpo de seus alunos: um estudo com professores universitários. **Pensar a Prática**, v. 8, n. 2, p. 243-255, jul./dez. 2005.

_____. Corpo e formação de professores de educação física. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.13, n. 28, p. 99-110, jan./mar. 2009.

_____. Formação de professores de Educação Física: retratos de uma instituição. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 2, n. 1, p. 126-136, jul. 2010.

MACHADO, A. A. **Voleibol: do aprender ao especializar**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

OLIVEIRA, P. P. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

PROLA, M. T. M. **Modelagem de um agente pedagógico animado para um ambiente colaborativo: Considerando fatores sociais relevantes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

RIBEIRO, J. L. S. **Conhecendo o Voleibol**. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, A. C.; SILVA, F. A. G.; LÜDORF, S. M. A. Formação em Educação Física: uma análise comparativa de concepções de corpo de graduandos. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 57-74, abr./jun. 2011.

TORRES, P. L.; ALCANTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p.129-145, set./dez. 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo. Atlas, 2015.

VIDAL, D. E. **A necessidade da prática da criatividade e da melhoria dos relacionamentos interpessoais no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.