

VIVIANE DAS CHAGAS CARON

**GÊNERO, SEXUALIDADE E CO-EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NA
ESCOLA**

CURITIBA

2007

VIVIANE DAS CHAGAS CARON

**GÊNERO, SEXUALIDADE E CO-EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NA
ESCOLA**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Educação Física, no Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Regina Ferreira da Costa.

CURITIBA

2007

***“NA CONTRAMÃO DA MAIORIA,
MAS NO RUMO DO
CONHECIMENTO VOU TRILHANDO
MEU CAMINHO...”***

Dedico com amor e carinho este trabalho...

À Ana Elizabeth, filha amada e Leandro esposo querido.

Às pessoas de minha família, em especial aos meus pais pelo apoio e credibilidade nos meus ideais.

Aos professores e professoras da licenciatura pela qualidade de sua docência e afincos conosco, estudantes que estão sempre em busca do conhecimento.

Agradecimentos

À Deus por me conferir força.

À minha filha Ana Elizabeth, pela inestimável graça de sua presença.

Ao meu querido esposo Leandro pelo amor que dedicamos um ao outro nesses anos de cumplicidade.

Aos meus pais Anair e Jurandir por serem a razão de estar aqui agora e realizar essa vitória.

Dedico também este trabalho em memória de meus avós Laura Caron, Julio Caron e José Chagas.

À todos e todas da minha família que me apoiaram nesta jornada.

Às queridas amigas que estiveram comigo, irmã de coração Andressa Santos, Marli Santos, Sueli Lopes, Ana Paula Maebara e Valdirene Furtado pelos momentos de alegria, cumplicidade, amizade e apoio.

Às mais recentes amigas, Ana Paula Schneider, Gabriela Ribeiro e Priscilla Serra pela união a partir do nosso grupo de estudos de gênero.

Ao professor Rogério Goulart da Silva pela colaboração na minha formação e amizade durante estes anos na Universidade.

E, especialmente a excelente orientadora e amiga Maria Regina, pelo auxílio, dedicação e encaminhamento prestado neste estudo.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	V
RESUMO	VI
1. INTRODUÇÃO	7
1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA.....	7
1.2 PROBLEMA.....	12
1.3 QUESTÕES NORTEADORAS.....	12
2. REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1 GÊNERO: IMPLICAÇÕES PARA A EMANCIPAÇÃO.....	13
2.2 A CO-EDUCAÇÃO COMO PROCESSO INTENCIONADO DE INTERVENÇÃO.....	20
2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LEGITIMIDADE DA PRÁTICA DOCENTE... ..	25
3. METODOLOGIA	31
3.1 TRAJETÓRIA DA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA.....	31
3.1.2 ESTUDO DE CASO QUALITATIVO.....	35
3.1.3 ENTREVISTAS – CONVERSA INFORMAL.....	36
3.1.4 OBSERVAÇÃO E DESCRIÇÃO: INSTRUMENTOS ESSENCIAIS PARA O ESTUDO DE CASO.....	37
4. ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	39
4.1 DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	39
4.1.2 DA RELAÇÃO PROFESSORA-ALUNAS, PROFESSORA-ALUNOS, ALUNOS-ALUNAS E A PARTICIPAÇÃO NAS AULAS.....	40
4.1.3 DA OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS NA ESCOLA E NAS AULAS.....	46
4.1.4 DAS MINHAS INTERVENÇÕES.....	48
4.1.5 DO PROJETO EDUCAÇÃO DE MENINOS E MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56

RESUMO

Este estudo teve como finalidade analisar a prática pedagógica de uma professora no que se refere à temática de gênero e co-educação. Tal experiência foi desenvolvida numa escola pública da cidade de Curitiba – PR durante os anos de 2006 e 2007. Entre os objetivos desta pesquisa destaco a reflexão sobre as hierarquias de poder do sexismo, a reflexão sobre o sentido da escola mista e o entendimento da perspectiva co-educativa. Para coletar as informações utilizei a metodologia qualitativa de estudo de caso com o auxílio dos seguintes instrumentos: observação das aulas, intervenção, diário de campo, relatórios das reuniões com a professora, conversas informais com os/as alunos/as e entrevista semi-estruturada com a professora da escola. Verifiquei a exacerbação do esporte como conteúdo exclusivo e finalidade educativa deslegitimada, além da relação entre meninos e meninas não atentar à discussão de gênero e ainda estar desvinculada de uma perspectiva co-educativa. Apesar de a professora participar e se envolver nas discussões no grupo de estudos, a prática continuou a mesma de sempre. Concluo, portanto, que não basta estudar sobre gênero, co-educação e sexualidade para que haja mudança, isso só acontece se o/a docente deseja que tal transformação ocorra, pois a co-educação é uma ação intencionada que visa à dupla socialização.

Palavras-chave: gênero, co-educação, sexualidade, educação física escolar.

1. INTRODUÇÃO

1. 1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Para sistematizar esta pesquisa lanço mão de elementos que permearam meus caminhos na universidade e que me levou a interessar pelas relações de gênero vivenciadas no espaço formal de ensino. Assim, essa pesquisa teve início na disciplina “Educação Física em Contextos Educativos II”, preconizada pelo currículo de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Paraná, que trata dos pressupostos teórico-práticos das aulas de educação física no ensino fundamental e médio.

No primeiro momento, observei seis aulas do ensino fundamental e seis aulas do ensino médio procurando anotar as perspectivas co-educacionais¹, a relação professora aluno/a, o conteúdo, a avaliação, os aspectos da aula, entre outros elementos que estão no roteiro anexado à metodologia.

Essa observação inicial tinha o objetivo de inserção na escola para que eu pudesse acompanhar os alunos e alunas no processo de aprendizagem. Prossegui com a intervenção acompanhada pela professora regente da escola para que fossem ministrados os conteúdos que a mesma havia elaborado previamente. Mas para a disciplina acadêmica os conteúdos deveriam ser trabalhados sob a perspectiva de gênero.

A partir desta experiência, verifiquei o pouco contato da professora com as discussões atravessadas pelo gênero/co-educação/sexualidade. Pois, a mesma nem questionava o hábito de separar meninos e meninas nas atividades. Isso devido ao

¹Perspectivas co-educacionais: o caráter co-educativo, ou seja, de equidade dos gêneros, busca a prática entre meninos e meninas num processo intencionado de intervenção, através do qual se potencializa o desenvolvimento dos sexos partindo de sua realidade, considerando suas experiências anteriores, e mais do que isso, oportunizando diferentes vivências corporais.

seu próprio interesse, ao relatar seu afastamento das tendências atuais, inclusive pelo seu tempo de formação acadêmica.

O que chamou a minha atenção especialmente na aula do ensino médio, a que mais pude acompanhar, inclusive na intervenção, foi a separação entre meninos e meninas. Os/as alunos/as exerciam as atividades baseada no modelo tecnicista o que só contribuía para reforçar a homofobia² e o sexismo, pois a professora concretizava determinismos fundamentados nas diferenças biológicas, pautando sua prática nos quatro esportes coletivos mais difundidos.

O que me levou a estudar o ensino médio foi o fato de que este é um período marcado pela adolescência, onde emergem conflitos pessoais e sociais. Aliado a isso, uma questão que me intrigava: quais são os motivos que levam alunos e alunas a ausentarem-se das aulas práticas: seria pelo medo de mostrar o corpo e por ser esse o período de descobertas corporais e sexuais, pelos conflitos entre os sexos, não querer transpirar, a preocupação com a aparência física, os problemas de coordenação motora devido ao estirão do crescimento entre tantos outros impedimentos.

Um aspecto marcante no trabalho da professora era a divisão dos conteúdos em blocos semanais, fazendo uma espécie de rodízio entre os conteúdos futebol, voleibol, basquetebol e handebol. Mas, percebi que a prática era continuamente a mesma, ou seja, não era possibilitado aos/as alunos/as conteúdos diversificados como os jogos recreativos, a dança, as lutas, a ginástica, ou mesmo construções/adaptações de regras, por exemplo. Raras vezes houve intervenção da professora quando os/as alunos/as apresentavam dificuldades, pois a sua preocupação estava focada única e exclusivamente na participação como fator de controle da turma. Além de passar a aula anotando quem estava fazendo a atividade do dia. Como sua prática segue uma linha com caráter tradicionalista, suas aulas estão centradas somente nos conteúdos desportivos, e estas por sua vez retratam apenas um jogo com regras oficiais.

² Homofobia: machismo excessivo ou terror à homossexualidade.

Mesmo com todos esses paradigmas internalizados, a professora se dispôs a participar de um projeto de estudo³ direcionado à temática de gênero, co-educação e diferença sexual, intitulado “*Educação de meninos e meninas nas aulas de educação física*”.

Os encontros e as reuniões de estudo foram realizados na escola na hora atividade da professora, gerando muitas discussões e reflexões que nos levou a questionar certos comportamentos sociais, repensar conceitos e preconceitos. Um dos temas mais polêmicos foi a respeito da sexualidade, justamente por causa do enfrentamento social que inibe as pessoas a falarem sobre o sexo, por seus discursos serem reguladores, normativos e que verbalizam “saberes e verdades absolutas”. Como o exemplo de um aluno, que possuía trejeitos femininos e se assumia como tal. Contudo, na turma observada este menino não era ridicularizado pelos demais colegas, isso pelo fato de estudarem juntos desde a 5ª série do ensino fundamental na mesma sala. Porém, quando a professora se referia a ele utilizava o termo homossexual arraigado de sarcasmo.

No grupo de estudos, houve polêmica no que diz respeito ao determinismo biológico que delimita o que cada um de nós pode chegar a ser, pois em tal pensamento não se considera as diferenças culturais que são construídas historicamente pela sociedade. A idéia de que a construção histórica das diferenças entre homens e mulheres se suporta na biologia, nos faz entender que a *anatomia é destino*, pois o modo que certos aspectos são construídos e reforçados historicamente separa meninos e meninas e ainda justifica essa separação.

No entanto, entendo que a construção sócio-cultural se constitui a partir da dimensão biológica dos seres humanos e ainda que seja decisiva, é importante considerar que as disparidades acontecem na política, na cultura, e nas mais diversas esferas de convívio e comportamento.

Assim como enfatiza Guacira Louro⁴ (1997, p.23):

³ Projeto coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Regina Ferreira da Costa, inscrito no Programa Licenciatura, no qual atuei como bolsista nos anos de 2006 e 2007.

⁴ Escrevo o nome dessa forma para dar visibilidade à autora que escreve, e, portanto à perspectiva de gênero dos Estudos Feministas do uso da linguagem não neutra e/ou masculina.

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero constitui com ou sobre os corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

Nesse sentido, falar das representações sociais implica diretamente discutir essas relações e seus respectivos papéis⁵. Mas, também ampliar as análises no sentido da política, das leis, da linguagem e de outros campos.

Ressalto a trajetória dos primeiros grupos de estudos feministas que focaram suas pesquisas nos mecanismos de desigualdades que as mulheres eram submetidas. Dessa forma, alguns grupos feministas foram se consolidando, até que suas idéias começaram a ser difundidas e refletidas a ponto de iniciarem as primeiras transformações, mesmo que ainda pouco percebidas pela sociedade, como por exemplo, a inserção de algumas mulheres nos movimentos de política ou da economia. Contudo, “as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes.” (Guacira Louro: 1997 p, 17).

Com tais estudos começaram a surgir diferentes teorizações que apresentavam entre si o mesmo objetivo: a emancipação e a ruptura de determinados tabus sociais. Algumas dessas teorizações buscavam argumentos para desequilibrar a biologia como explicação para as desigualdades entre homens e mulheres, e assim oferecer melhores condições de convivência entre os sexos nas diversas esferas da sociedade. Isto significa que segundo Guacira Louro (1997, p.21):

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade ou em um dado momento histórico.

⁵“Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar.” (Guacira Louro: 1997 p. 24).

A partir do grupo de estudos no projeto “Educação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física” interessei-me por discutir as relações de gênero/co-educação/sexualidade e por essa ocasião uma série de questionamentos me fez decidir pela temática de pesquisa. Resolvi dedicar meus estudos à prática da Educação Física no contexto escolar de alunos e alunas do ensino médio, refletindo especialmente as questões de gênero/co-educação/diferença sexual.

Com o desenvolvimento desse projeto, com a professora da escola, notei uma dissonância entre a proposta do projeto político pedagógico – PPP, seu planejamento e suas aulas. Afinal, como se pode promover a sociabilização sem que ao menos haja o contato entre meninos e meninas no momento da prática corporal, a qual o elemento da corporalidade⁶ é bastante pertinente? Nesse sentido, minhas atenções estão voltadas para a escola mista de uma forma especial, ou seja, que venha tentar sugerir e preencher lacunas da dupla socialização, indagando porque o gênero (aqui conceituado como plural e relacional) é tão importante na sala de aula e fora dela. Isso porque é no momento das aulas de Educação Física onde as diferenças entre os sexos ficam evidenciadas pela exposição corporal. Contudo, há de se considerar que a escola mista, mesmo estando repleta de alunas, não assegura a superação do sexismo, como tampouco o avanço da subjetividade feminina e inclusive a masculina. Pois, o que a escola mista tem feito não é sinônimo de igualdade entre os sexos, mas uma redistribuição das diferenças. No entanto, o propósito de uma escola com caráter co-educativo, ou seja, de equidade entre os sexos, é o de trabalhar com a dupla socialização, ou seja, educação dos sexos e entre os sexos.

A preocupação também está em questionar a forma como os movimentos feministas vêm delineando embates em prol de que as mulheres tenham os mesmos direitos, e não somente nos espaços escolares, mas na sociedade de uma forma geral. Esses movimentos bem como as nossas relações são travadas na sociedade patriarcal, e isso tem surtido efeito em todos os espaços que frequentamos.

⁶Corporalidade: “entendida como a expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural.” (Taborda de Oliveira e Paiva De Oliveira: 2004 p.6).

Este instrumento de reflexão se faz necessário à medida que remete nossos pensamentos, mesmo que minimamente, às relações que estabelecemos com o/a outro/a, à forma com que nos dirigimos ao/a outro/a, às hierarquias de poder do sexismo, às perspectivas educacionais da co-educação e da escola mista.

1.2 PROBLEMA

A professora de Educação Física do ensino médio de uma escola situada na cidade de Curitiba contempla a diversidade e a diferença de gênero na participação de meninos e meninas em suas aulas?

1.3 QUESTÕES NORTEADORAS

- Houve a emergência do gênero nas aulas de Educação Física do ensino médio, no sentido de proporcionar a emancipação dos estereótipos de gênero na investigação da prática docente da escola estudada?

- Existe atenção para aulas mistas, no que concerne a dupla socialização de meninos e meninas a participarem juntos?

- Qual a finalidade educativa das aulas e como se dá a escolha e a relevância dos conteúdos para alunos/as do ensino médio?

- Houve atenção à diversidade de alunos/as, as dificuldades, o incentivo a participação? O que levou alunos e alunas a participarem das aulas de Educação Física?

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 GÊNERO: IMPLICAÇÕES PARA A EMANCIPAÇÃO

As discussões que envolvem o gênero e o patriarcado nesta pesquisa, e especialmente tratados neste capítulo remetem o/a leitor/a questionarem as consolidações já estabelecidas, a repensarem a forma de trabalho das instituições de ensino e mais urgente a refletir sobre várias perspectivas da emancipação do sujeito como agente em sua participação e construção social.

O diálogo estabelecido ao falar de gênero e co-educação no ambiente escolar, que constituem elementos da minha pesquisa, é refratário à realidade. Digo isso, pois ao considerar a educação tal qual ela se apresenta atualmente, sou levada a pensar no tradicionalismo que somos submetidos desde a educação familiar, religiosa, e social que também é (re) produzida na instituição escolar. Isto é, a escola massifica meninos e meninas através do modelo educacional androcêntrico⁷ que, muitas vezes, é caracterizado pelas privações e proibições do se pode ou não fazer, falar. Este modo de educar não oferece subsídios à emancipação⁸, elemento importante na formação do ser, tanto de meninos quanto de meninas, que no caso em questão tem contribuído na conformação da submissão da mulher ou mesmo na guerra entre os sexos.

Neste aspecto gostaria de relatar algumas implicações que o ensino tradicional instaura nos alunos/as, como o medo de se expor diante do/a professor/a e colegas; a hierarquia de poder na relação entre professor/a aluno/a e também o aprendizado memorístico diante de atividades meramente tecnicistas, que no caso da Educação Física o objetivo é somente a repetição do movimento

⁷ "Visão de mundo baseado no gênero masculino em que a sociedade é vista apenas a partir de uma perspectiva, a masculina." (Andréa Scheschowitsch: 2002 p. 17).

Em tal enfoque, professores/as tratam alunos e alunas como um depósito de conhecimentos acumulados e desconexos da realidade que Paulo Freire relata como “tarefa indeclinável em encher os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que engendram e em cuja visão ganharia significação” (Paulo Freire, 2005:65-66). Agindo desse modo estamos contribuindo com o sistema educacional que o autor define como educação bancária na sua obra *Pedagogia do Oprimido*⁹. Educação esta, que se caracteriza também por não ser questionadora e no estudo em questão, não trata especificamente dos estereótipos masculinos e femininos produzidos e reproduzidos nas aulas de Educação Física, mas que são utilizados para análise da prática pedagógica.

Falar de conteúdos implica falar de poder e opressão, pois estes refletem a submissão a que alunos e alunas sofrem nos espaços escolares. A hierarquia nesse sentido contribui para que as meninas sejam submetidas aos conteúdos generificados a partir das concepções do conhecimento masculino que são tidas como modelo e que são engendradas na sociedade patriarcal.

Entretanto, os meninos neste contexto, também são submetidos a esse ciclo de poder, pois aqueles que são considerados um desvio da regra masculina são marginalizados como as mulheres e nesse caso são como *os outros*¹⁰, ou como Guacira Louro (1997) os designa: diferentes e desiguais. “Assim, aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados diferentes, são representados como o outro e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação.” (Guacira Louro, 1997: 48).

Além disso, “importava saber quem definia a diferença, quem era considerada diferente, o que significava ser diferente. O que estava em jogo, de fato, eram desigualdades.” (idem, *ibidem*, p.46).

8 Para a visão de gênero a emancipação é individual, mas me refiro à emancipação individual e coletiva que é o ser e estar no mundo no feminino não em confronto com o masculino

9 Ver FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 45ª edição. 2005.

10 Pode-se dizer do outro: “Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos” (Guacira Louro, 1997:50).

Diante disso, é importante atentar para o conceito de gênero que para Guacira Louro (1997, p.22): "(...) refere-se ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então como são trazidas para a prática social e tornadas partes do processo histórico". Isto é, o gênero é entendido como elemento da identidade¹¹ do sujeito, por exemplo, uma mulher branca, estudante e mãe. Ao longo do tempo, de acordo com a cultura e o momento, as pessoas vão se formando e constituindo o que são.

Neste aspecto, gênero não é sinônimo de sexo que pode ser definido por palavras, imagens, rituais ou anseios, ou seja, implica relacioná-lo com o que representa o sexo na sociedade. Gênero é a construção social do sexo e implica saber de que forma ele rege nossa existência. Pois, o termo gênero foi transposto para outros contextos passando por disputas, ressignificações e apropriações.

Entender o gênero como construção social significa que este conceito é constituído de modo plural, pois há vários modos de ser homem e várias formas de ser mulher. Esse conceito também é relacional, pois a relação é entre gêneros e intra-gêneros. Além das pertinências de classe e etnia, tais como raça, sexo ou idade, por exemplo.

O gênero, ao enfatizar o caráter fundamentalmente social das divisões baseadas no sexo, possibilita perceber as representações e apresentações das diferenças sexuais. Destaca ainda, que imbricadas às diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres estão outras social e culturalmente construídas. (Helena Altmann e Eustáquia Souza, 1999: p, 54).

Contudo, sabe-se que historicamente os homens têm sido privilegiados pelo sistema patriarcal, pelo que representa como facilidade de inserção social nas mais diversas esferas de convívio, como no trabalho, principalmente. Porém, dizer que esse modelo androcêntrico corresponde à totalidade dos homens implica um grande equívoco, pois aqueles homens que não correspondem a essa maioria são discriminados por apresentarem uma subjetividade diferente, pois a diversidade compreende que as relações sociais são mais importantes do que as institucionalizações.

¹¹A identidade se modifica durante a nossa existência por diferentes fenômenos e distintas pertinências que envolvem o itinerário de cada um de nós homens e mulheres.

No que se refere ao pensamento androcêntrico Montserrat Moreno (2000) diz que:

El androcentrismo consiste en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, de imponer la justicia, de gobernar el mundo. Es precisamente esta mitad de la humanidad la que posee la fuerza (los ejércitos, la policía), domina los medios de comunicación de masas, posee el poder legislativo, gobierna la sociedad, tiene en sus manos los principales medios de producción y es el dueño y señor de la técnica y de la ciencia. (Montserrat Moreno, 2000: p. 12).¹²

Andréa Scheschowitsch relata que a polarização escamoteia os diferentes modos de ser homem e mulher:

O que se busca é uma despolarização dos gêneros, pois a polarização esconde a pluralidade existente em cada um dos pólos, desconsiderando que apesar das mulheres serem diferentes dos homens, uma mulher é diferente de outra, e o mesmo acontece com os homens. Com a visão polarizada, se exige padrões de comportamento para um grupo, e quem nele está e não se enquadra nos padrões, freqüentemente é excluído, discriminado, desconsiderado. (2002 p. 19).

Neste sentido, o que Andréa Scheschowitsch salienta, nos faz refletir sobre o que é dito como ação ou propriedade feminina e masculina. A despolarização chama a atenção para a diversidade entre as pessoas, independente do sexo e que deseja colocar em evidência a generalização como um fator deteriorado dos padrões de comportamento. Pois, ao equiparar pessoas como se elas fossem iguais, negando suas diferenças, peculiaridades e por sua vez discriminando-as, estaríamos polarizando-os/as, ou seja, escondendo suas pluralidades. No tocante à Educação Física, poderia citar as atividades de dança e futebol que são consideradas respectivamente feminina e masculina, nota-se a polarização e a sexualização das ações. Tudo que desvia dessa regra é considerado inadequado, conseqüentemente alunos e alunas que se apropriam do que é diferente, são imediatamente

¹² O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido do que acontece no mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo. É exatamente esta metade da humanidade que possui a força (os exércitos, a polícia) domina os meios de

rotulados/as como, “maria-chuteira” ou “maricas”. A razão pela qual a autora atenta para a despolarização é no sentido de desapropriar o sexo como indicativo do que é próprio do feminino e do masculino, pois dessa forma, estaríamos contribuindo para a relação entre os sexos e propiciando novas e diferentes vivências para ambos.

No discurso feminista, percebe-se na perspectiva de gênero, a preocupação em deslegitimar o que pertence ou é provido de feminilidade, ou seja, analisar de fato os elementos inerentes ao que é dito como universo da mulher, como por exemplo, casar, ter filhos e cuidar da casa. Contudo, com o advento das discussões geradas pelos movimentos feministas e divulgadas na sociedade, essas tarefas exclusivamente percebidas como femininas deixaram de ser o que eram, pois as mulheres se inseriram no mercado de trabalho participando ativamente em diversas áreas. Em contrapartida, muitas mulheres se homologaram ao masculino, incorporando e reforçando práticas e pensamentos patriarcais.

Estamos presos na estereotipia dos papéis masculinos e femininos. O que somos e cumprimos? Que papéis são estes que seguimos? Para tratar dessa temática recorro ao patriarcado, pois este confirmou através da ciência e da filosofia que as mulheres devem ser meigas, cuidadosas e sensíveis e, os homens, viris, fortes e guerreiros. Talvez seja por isso que muitas mulheres são conformadas e submissas, pois são fiéis guardiãs e reprodutoras da ideologia patriarcal. Porém, pode ser que dessa mesma normalização surjam iniciativas de mudança, de questionar o porquê sempre foi dessa forma e que assim tenha que continuar sendo.

A escola neste sentido pode despertar seus alunos e alunas para estas questões que são estereotipadas e consolidadas pelas falas, comportamentos e didáticas dos/as professores/as através da transmissão dos padrões sexistas, homofóbicos e androcêntricos embutidos na educação tradicional. Isto é, os/as professores/as são responsáveis por transmitir valores, condutas e princípios que interiorizamos (in) conscientemente e o reproduzimos pela socialização.

O procedimento dos estereótipos foi e continua sendo reforçado, pois no que se refere à diferenciação dos sexos, passou a existir uma dissonância,

comunicação de massa, possui o poder legislativo, governa a sociedade, tem em suas mãos os principais meios de produção e é dono e senhor da técnica e da ciência).

principalmente nas escolas separadas por sexo, onde meninos e meninas obtinham atribuições diferenciadas. Um dos modos de se perpetuar estes pensamentos se efetiva sumariamente nestas escolas. Por exemplo, o menino deveria aprender a ser bom trabalhador para sustentar a casa, e a menina deveria aprender tarefas domésticas para ser boa esposa ou mãe, ou seja, a escolarização acontecia de modo diferenciado o que auxiliava na derivação dos diferentes papéis desempenhados para aquele dado momento, ou como Maria Regina Costa e Rogério Goulart da Silva advertem que estas foram: “..ações que contribuíram e fortaleceram a dicotomização sexista da sociedade.” (2002, p. 45). Tal procedimento continua presente nas escolas militares, e parece que transmitem alguns desses valores para a escola mista.

Com o advento da escola mista, meninos e meninas foram socializados pelo modelo masculino, o qual possui maior valor. Podemos observar isso no conhecimento transmitido na escola quando assistimos à aula de Educação Física de qualquer série escolar. Pois, na maioria das vezes, os conteúdos são sempre os mesmos - os esportes¹³ - e quem participa são aqueles/as que sabem, e na sua maioria meninos. O espaço de aprender não tem sido a aula, esta se ocupa de discriminar os/as que não sabem. Com esse caráter singular, polarizado, as meninas foram obrigadas a acompanhar e aceitar o modelo instituído. Aquela que não se adaptava ou desviasse a regra era discriminada, excluída nos processos escolares (e ainda tem sido assim).

Diante disso a emancipação feminina do patriarcado tem se consolidado a partir de iniciativas de grupos de estudos feministas e sido difundidas às mulheres, pois o que se busca é o entendimento e o esclarecimento de que homens e mulheres devem ser considerados de maneira equitativa. Mais do que isso, transgredir essas análises para a escola significa repensar sobre a institucionalização, desconfiar do que é verbalizado como natural para meninos e meninas, (re) elaborar programas e conteúdos a partir das necessidades, e/ ou realidades específicas dos alunos e alunas.

¹³ DUNNING, Eric (1992). O esporte é um dos principais espaços de expressão do masculino e como tal de importância para o funcionamento das estruturas patriarcais. Dunning analisa o esporte como

O patriarcado sempre se deu de forma contundente, pois ao considerar os valores e representações masculinas melhores em detrimento às femininas, deixou de valorizá-las como aptidões e pluralidades. Imprimindo dessa forma a divisão sexual do trabalho que foi imposta pelo determinismo biológico.

Por exemplo, as direções das escolas, embora presididas por mulheres, seguem moldes patriarcais e diretrizes que obedecem a linhas generificadas pelo masculino, tornando difícil a inserção de ideais que priorizem a equidade entre meninos e meninas. A preocupação de autores e autoras que versam sobre a co-educação em aulas mistas é em relação à sobrevalorização do modelo masculino, afirmando desse modo que propostas metodológicas deveriam contemplar modelos alternativos, centrados em estratégias que neutralizem práticas discriminatórias.

Na sociedade, as mulheres passaram a ocupar o trabalho de magistério com mais aceitação para o universo masculino. “Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente.” (Guacira Louro: 1997:96-97).

Desse modo podemos visualizar que as mulheres se envolveram com o magistério, já que o cuidado infantil é atrelado ao sentimento materno e de proteção. Como este é um território que elas se sentem bem, não há disputa por melhor salário em comparação aos homens, e com o diferencial que as mulheres têm uma relação de contribuição para a outra, a rotina de trabalho se torna acessível, com períodos e condições melhores.

Repensar as estereotipias faz parte da rotina do/a docente que se preocupa com a dupla sociabilização e que está atento/a a influência sexista dos processos históricos da sociedade patriarcal. Com isso, os valores e representações despolarizadas pelas ações dos/as professores/as contribuem para uma formação escolar menos discriminatória entre meninos e meninas.

2.2 A CO-EDUCAÇÃO COMO PROCESSO INTENCIONADO DE INTERVENÇÃO

Para entender o sentido que o gênero trabalha a partir de concepções co-educativas¹⁴ nas aulas mistas é preciso que haja suficiente discernimento para que tal concepção enfoque suas ações para dois aspectos: a) qual relação: entre homens e mulheres, meninos e meninas e b) para que tipo de relação está enfocada, isto é, para o máximo de autoridade no sentido do reconhecimento e o mínimo de poder. Mesmo sabendo que toda relação envolve o poder. Além disso, compreender as representações do feminino e masculino para alunos e alunas e o significado ou a relevância dos conteúdos para os/as mesmos/as. Com esse intuito, elaborar propostas que priorizem a relação, a educação entre os sexos e dos sexos utilizando os conteúdos como meio para a dupla socialização. Criticando desse modo as ações docentes que não visem o compromisso educacional na formação de meninos e meninas, pois o embate deve se dar no plano de discussões e intervenções com os/as alunos/as. Tendo em vista que as meninas devem enfrentar conflitos individual e coletivamente.

A educação física como viés de pensamento e crítica tem função de reflexão da educação corporal de meninos, das meninas e entre meninos e meninas. Dessa forma, o gênero na perspectiva co-educativa se remete ao que de fato tem incomodado estudiosos/as no campo da Educação Física. Contudo, percebo um *não ver* a relação entre meninos e meninas. Em muitos casos professores/as buscam um afastamento dos sexos para que sejam evitados os problemas emergentes desse encontro e/ou confronto, tal como a sexualidade, principalmente nas fases púbere e pós-púbere que correspondem ao ensino médio aqui tratado.

Ao problematizar os conteúdos que estão presentes nas aulas de Educação Física reitero a necessidade de se repensar a forma estereotipada de como professores/as e alunos/as vêm reforçando o sexismo e a homofobia no contexto escolar. Conteúdos estes que estão organizados sob a forma de jogos e

¹⁴ Concepções co-educativas são aquelas que buscam educar meninos e meninas com equilíbrio nas relações entre os sexos visando à finalidade educativa da ação docente.

brincadeiras, esportes, lutas, danças, recreação, ginástica, e que deveriam surgir de construções e experiências dos/as próprios/as alunos/as. Além disso, devemos refletir sobre a corporalidade como elemento essencial para entender o corpo, seus significados e ações.

No que concerne “a co-educação, ela considera a equidade¹⁵ entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, porém isso não quer dizer que meninos e meninas tenham que fazer as mesmas atividades e ao mesmo tempo.” (Maria Regina Costa, 1999). Pois, há que habilitar os/as que não sabem. Daí que a Educação Física co-educativa busca a relação entre meninos e meninas e não se deseja a guerra dos sexos, a hierarquia de poder ou a supressão do feminino sobre o masculino. Mas, o que muitos professores e professoras não compreendem é que é justamente nas relações de equidade onde se dá a dupla socialização e a trajetória pela corporalidade questionada. Com isso, entender a co-educação na escola significa possibilitar referenciais masculinos e femininos, que sejam contextualizados na educação de *meninos com meninas*.

A partir da perspectiva co-educacional podem-se criar subsídios para repensar a prática pela prática, a simples repetição do movimento pela técnica ou mesmo o “deixar fazer”. Significa também que a aula de Educação Física não necessita ser realizada com atividades simultâneas para meninos e meninas, mas, que seja buscado o equilíbrio de acordo com as necessidades de cada turma, já que esta é peculiar, possui suas próprias características. Isso quer dizer que, o/a professor/a precisa ser criativo/a¹⁶, no sentido de cuidar da relação entre alunos/as, atentar para as necessidades e desejos manifestados por alunos/as durante as aulas, modificar regras dos jogos e/ou esportes, elaborá-las com alunos/as e/ou confrontar opiniões e idéias para que alunos e alunas participem ativamente do desenvolvimento da aula.

¹⁵ Direito de todos os alunos e alunas realizarem aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização.

¹⁶ Para que o/a professor/a seja criativo nas aulas cito as palavras de Fernando Pessoa em Edgard Morin (1998:112-113) que expressa: “A verdadeira novidade que perdura é a que retomou todos os fios da tradição, e os teceu fazendo um motivo que a tradição não podia tecer. As idéias essenciais ao gênio são tão velhas como a base do gênio, que é a existência da humanidade. Todo homem de gênio retoma o velho vestuário usado até ao fio.” Isso é atentar para o que fazemos costumeiramente com um olhar ilustrado como diz Elliot Eisner. (1998).

Nesse sentido, a co-educação está atenta ao processo intencionado de intervenção, onde são traçados objetivos pré-definidos, ou seja, de se trabalhar as atividades independentemente do sexo, des-sexualizar as atividades, tornar problemática a naturalização dos sexos, que sejam condizentes com o que se pretende potencializando o desenvolvimento de ambos, partindo de suas realidades com a finalidade de uma construção social comum e não enfrentada.

Inclusive, é preciso destacar que a diversidade nesse contexto é relevante, pois as necessidades de cada aluno/a são singulares e a educação escolar neste sentido deve considerá-las para que sejam dadas as possibilidades de aprendizagem.

Vale lembrar que a prática pedagógica da Educação Física incute não somente os conteúdos formais e abordagens manifestas, ou seja, os fundamentos dos jogos, as regras ou os objetivos, mas também os conteúdos ocultos, que estão implícitos na prática como, por exemplo, as relações, a linguagem ou o comportamento, isto quer dizer que tudo que acontece no espaço escolar tem sentido e significado no aprendizado do/a aluno/a. Contudo, como ainda na atualidade a Educação Física Escolar se preocupa em formar atletas, em vez de formar cidadãos conscientes da sua corporalidade, observamos que a história da dominação masculina está relacionada à esportivização, o que vem nos trazer fundamentação para compreendermos a tradição dos valores que reafirmam o homem como “sexo forte”. Em virtude disso, muitos/as meninos/as nas aulas de Educação Física são discriminados/as ao praticarem aquilo que chamamos de esportes sexuais.

Acredito que a instituição escolar deve atentar para que meninos e meninas não limitem suas possibilidades e que não sejam atribuídas atividades de acordo com o sexo. Isso quer dizer que, no caso da Educação Física que tem privilegiado o conteúdo esporte - mesmo aqueles mais difundidos devido às inúmeras competições como, por exemplo, pan-americano ou olimpíadas - as pessoas continuam a travar preconceitos quando se fala o que é próprio à mulher e o que é próprio ao homem ou como a história salienta a “ênfase dos esportes na escola terem sido influenciadas pelo método de Educação Física Desportiva Generalizada, divulgado

no Brasil por Auguste Listelo, e muito desenvolvido no período pós-guerra” (Viviane Caron, Maria Regina Costa, Sueli Garcia: 2006 p.2). O receio que assola a escola, e especialmente alguns profissionais da área, atravessa a forma como os conteúdos esportivos têm sido trabalhados, uma vez que a preocupação imediata é preparar aqueles e aquelas que sabem. Cabe a pergunta: Qual é o papel da Educação Física e o que ela representa para os/as meninos e meninas que não correspondem ao modelo do/a mais habilidoso/a?

A partir dessa influência questiono o esporte *na escola* como sendo um prolongamento da instituição esportiva e militar com nuances de alto rendimento e defendo o esporte *da escola*, que seria objetivado pela participação do/a aluno/a como atuante no processo de construção da aula. No entanto, justifica-se a esportivização *na escola*, pelo fato da formação dos/as professores/as de Educação Física ser predominantemente técnica nos anos 80 e 90 do século XX, o que reforça as práticas tecnicistas encontradas ainda hoje.

Para repensar as aulas de Educação Física visando a dupla socialização, a co-educação tem significado à medida que propõe uma escola que valorize as diferentes contribuições e habilidades, independentes do gênero feminino ou masculino. Fundamentando-se inclusive nos elementos que possam dar sentido às aulas para respaldar num parâmetro de igual oportunidade de acesso, escolhas e participação valorizando assim as diferenças no sentido de contribuir do individual para o coletivo. Também devem ser oferecidos recursos iguais para todas as atividades, desde a educação infantil, onde os primeiros estereótipos sexistas começam a se instaurar com mais nitidez. Isso quer dizer que tais estereótipos já estão presentes no âmbito familiar, pois se definem desde o nascimento através de simples gestos, quando se compra objetos cor de rosa às meninas e objetos de cor azul aos meninos, ou boneca para meninas e bola para meninos.

A docência co-educativa considera a linguagem como um ponto chave numa comunicação não sexista. Por exemplo, chamar os/as alunos/as pelo nome minimiza as relações do patriarcado, pois desconfigura a linguagem masculina e neutra que incorpora e/ou esconde as meninas nas falas.

Sobre a organização das atividades é importante atentar à diversidade, pois o objetivo da co-educação entre alunos/as é proporcionar a troca de experiências, idéias e vivências, considerando atividades que resultem em aprendizagem e desenvolvimento a todos/as. Sugere-se, portanto, que sejam oportunizadas às crianças trocas de informações e a cooperação entre um grupo que seja mais hábil em determinada atividade e outro menos hábil. Tal procedimento pode facilitar a aprendizagem e a participação das/dos menos hábeis sem expor ambas as partes, miscigenando-os/as para que se estabeleça um equilíbrio, fazendo dessa forma com que o/a professor/a potencialize as características individuais e as valorize. Além disso, as atividades trabalhadas nas aulas não dependem somente de habilidade aprendida anteriormente, mas de experiências novas, o que enriquece a participação dos e das envolvidos/as. Também há de se considerar que só misturá-los não resolve a questão. Os/as menos habilidosos/as devem receber os ensinamentos de forma que aprendam tal conteúdo, pois assim ele/ela criará subsídios para novos aprendizados a partir da superação daquela dificuldade.

2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LEGITIMIDADE DA PRÁTICA DOCENTE.

O/a professor/a de Educação Física Escolar precisa compreender qual a finalidade educativa que é trabalhada com seus alunos e alunas. Sendo assim, cabe questionar o que é ser professor/a, pois um trabalho educativo engendra objetivos, relações, metodologias, didática, e reflete as opções do/a educador/a que compõe sua pedagogia de ação. Ainda a esse respeito, a legitimação da Educação Física fomenta uma área que deseja ser respeitada pela sociedade e inclusive pelos/as profissionais em exercício para que possam desenvolver práticas significativas.

A discussão que permeia a Educação Física pretende compreender a politização, ou seja, manter seu *status quo* para não ter conflitos e dificuldades ou modificar uma realidade propondo encaminhamentos renovados. Esclarecer a finalidade da Educação Física por dois aspectos: como atividade que só preenche o tempo dos/as alunos/as ou como disciplina escolar inerente ao compromisso educativo.

O recorte dado aqui para os estudos de gênero/co-educação/sexualidade no ensino médio viabiliza a reflexão de como essa educação tem sido ofertada para esses/as alunos/as, ou seja, para os/as adolescentes, pois constatamos a dificuldade na abordagem das relações entre meninos e meninas além do descaso quanto à finalidade educativa dos conteúdos trabalhados.

Diante dessa crítica, observei também que professores/as que atuam no ensino médio possuem excessiva preocupação em preparar aluno/as para o vestibular ao invés de formá-lo criticamente através das reflexões que os conteúdos podem transmitir.

No que tange à Educação Física, o despreparo dos/as profissionais é bastante visível, pois ao deixar de reiterar a prática docente à necessidade do/a aluno/a, ou seja, não contextualizar a disciplina no cotidiano escolar, a Educação Física perde espaço, pois com sua legitimidade questionada, a aula passa a ser considerada como momento para “relaxar as tensões pré-vestibulares”.

Ainda a esse respeito, o Projeto Político Pedagógico está desvinculado da realidade da escola, pois o que se observa é uma construção de cópia dos documentos oficiais¹⁷ que orientam a educação no Brasil. Há um despreparo do/a professor/a para escrever e orientar sua prática docente, ou seja, escrever um documento que parta da realidade da escola, de seus alunos/as e busque desse modo trabalhar a melhor e mais ampla¹⁸ educação possível. O papel da escola tem sido fantasiado, o que se tem feito é apenas reunir conhecimentos desconexos e soltos do contexto para alunos e alunas decorarem para as provas. O sentido da aprendizagem perde-se uma vez que a docência falha.

Para Carvalho, o papel da escola é:

À escola, como instituição que preserva e lega às gerações mais jovens o saber acumulado pela cultura do mundo público e comum aos homens, cabe ser a transmissora dessas conquistas intelectuais e culturais de nossos antepassados. (1998, p.38).

Neste aspecto, Carvalho atenta para o que seria esperado do papel da escola no exercício da cidadania. Em virtude disso, a escola é *locus* de transmissão de conhecimentos produzidos e acumulados ao longo do processo histórico. Contudo, é importante considerar a diversidade de vivências e experiências que implica diretamente em trazer esse/a aluno/a para a aula, fazer com que o conteúdo seja entendido e re-elaborado, promovendo assim relações interpessoais independentes do sexo, raça, idade. Considero que a função da escola não é só a de transmitir os conhecimentos, mas reconstruí-los de modo que sejam entendidos e contextualizados, permitindo reflexões e críticas, e que aliado a isso possibilite voz e ação aos alunos/as.

O envolvimento do/a professor/a com a turma facilita os processos de aprendizagem, uma vez que os laços de amizade tornam a prática mais prazerosa e motivante. Também, ao considerar o contexto da escola e conhecer a turma, o

¹⁷ Diretrizes Curriculares; Parâmetros Curriculares Nacionais.

¹⁸ “Yo quiero entender la innovación como el deseo y la acción que mueven a un profesor, una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas.” (BONAFÉ, Jaume. 2007).

trabalho co-educativo será mais contundente, pois ao participar de aulas significativas, (que não seja mera repetição de exercícios) a relação entre professor/a-aluno/a e entre alunos e alunas poderá ser enriquecida. A Educação Física, pelo seu caráter de proximidade entre as pessoas possibilita o aprendizado e o resgate daqueles alunos e alunas que não fazem aula por medo, vergonha de se expor, ou por falta de motivação.

A importância da discussão de gênero/co-educação/sexualidade no ensino médio requer precaução, pois ao se tratar de assuntos que ainda são tabus sociais, muitos/as podem se afastar da aula porque existe resistência à discussão e a participação porque os/as alunos/as estão acostumados/as a rotinas alienantes, que não dão espaço à crítica e ao pensamento reflexivo. Nas aulas de Educação Física há um costume desde a 5ª série em não realizar aulas mistas, práticas que por consequência sexualizam e reafirmam a classificação das atividades efetivamente em masculinas e femininas.

A necessidade de refletir as relações, sugerir idéias, trabalhar a diversidade, se dá pelo fato de que nossa existência profere conhecimentos sistematizados que são construídos historicamente. Ainda no tocante à Educação Física, os elementos que constituem o caráter e os encaminhamentos do/a professor/a refletem e tem implicação direta em sua prática. Como por exemplo, a professora que tem atenção especial para a modalidade de voleibol, se inclinará a lecionar mais esse conteúdo, o qual tem mais interesse e saber, do que se aventurar em preparar aulas de outras atividades que não domina.

Ainda a esse respeito, a dominação que a cultura incute nas pessoas faz com que seus atos e ações sejam tomados e ou baseados conforme seus preceitos e no que acredita ser relevante para aquele momento e para aquelas pessoas. No caso da escola estudada, a professora tem nítida tendência para a área esportiva, contemplando minimamente, os outros conteúdos da Educação Física. Isto foi constatado até o final do ano letivo de 2006. O problema também está no modo como contempla tais conteúdos, pois há que se discutir qual a finalidade¹⁹ desses conteúdos e não outros, ou a que eles servem.

¹⁹ O que ensinar? Para quê? Por quê? Como?

Ao longo do estudo com a professora, as escolas da rede estadual do Paraná receberam um livro que orienta a Educação Física, assim a partir do ano de 2007, a professora passou a trabalhar teoricamente, em aulas expositivas, trabalhos e leituras de sala, conteúdos como ginástica, e jogos recreativos. Porém, a prática de tais conteúdos somente se concretizou com a presença dos/as estagiários/as da disciplina de Educação Física em Contextos Educativos II e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Com isso, percebi que a professora esteve mais atenta para alguns problemas emergentes de sua prática tecnicista, como a necessidade de oferecer as turmas outros conteúdos e talvez reavaliando seus conceitos sobre o sentido da aula mista.

Saliento que a cultura incorpora determinados conhecimentos que são utilizados pelo seu povo, compondo sua existência. Entretanto, a corporalidade fomenta a legitimidade da Educação Física Escolar, pois ao tratar de alunos e alunas que devem aprender as diversas práticas corporais, é questionado o papel que a Educação Física vem desempenhando ao esportivizar e contemplar somente os esportes no ensino fundamental e médio.

Ao entender as práticas corporais em sua amplitude, somos levadas a refletir sobre as diferenças de hábitos e costumes ao longo dos tempos, pois me lembro de como as crianças de 15 ou 20 anos atrás viviam sua corporalidade, brincavam na rua, nos campos, experimentavam diversos jogos e brincadeiras. Por outro lado, hoje, talvez o pequeno playground do condomínio ou a aula de educação física de 50' da escola, seja o único espaço ter estas vivências.

As práticas escolares têm sido questionadas no sentido de não estarem atendendo ao que se espera de uma Educação Física humanista, pois ao considerar aqueles/as que sabem, deixa de habilitar os que não sabem, excluindo-os/as daquela escolarização adequada e esperada.

As atividades docentes neste sentido, não estão contribuindo para o ensino e aprendizagem. Parece-me que os/as alunos/as de ensino médio freqüentam as aulas de Educação Física mais para se divertir e distrair (para sair da sala de aula, não fazer nada) do que realmente se apropriarem dos conhecimentos de sua corporalidade. A concepção de que esta contribua para formação destes

indivíduos, também apenas continua nos discursos pedagógicos, pois pouco tem sido feito para atingir esses preceitos.

A docência está repleta de valores, princípios e atribuições, e no que se refere a sua intervenção o/a professor/a deve ter consciência de seus atos diante de seus/suas alunos/as. O exemplo é importante para que a relação professor/a – aluno/a seja mais próxima, pois estes farão e acreditarão nas ações visualizadas.

Os/as professores/as deveriam atentar para atitudes não sexistas, e a Educação Física em não sexualizar as atividades classificando-as como de meninas e meninos. Por isso a “Reforma” (com letra maiúscula e no singular) que Jaume Bonafé²⁰ expõe, diz respeito a uma mudança na atividade docente que é ampla, mais difícil de atingir, pois abrange a gestão e a administração da escola e são de cima para baixo, portanto hierarquizada. Já as “reformas” (com letra minúscula e no plural) tocam na proximidade, afetam mais diretamente as relações, e por isso, podem ser mais facilmente alcançadas, pois os/as docentes partem de sua realidade.

Essas reformas influenciam no caminho que a Educação Física vem percorrendo há algumas décadas com a finalidade de legitimação, pois ao preconizar as mudanças localizadas desde o micro, talvez possamos iniciar uma mudança no pensamento dos/as alunos/as. A “Reforma” tem que ser feita, mas ela tem que começar de baixo para cima, ou seja, partir de si, num movimento contínuo e linear, para que no futuro possa se consolidar.

A Educação Física Escolar pode ser entendida na sua legitimidade na seguinte questão: ser ou não ter? Pois o que se observa, não é uma relação de ser uma prática que almeje o conhecimento organizado, estruturado e que possibilite ao/a aluno/a vivências corporais amplas, mas sim não ter uma aula com estas características e deixar “rolar a bola”. Desse modo, as indagações compilam nossos saberes para entender qual é a Educação Física que queremos e qual Educação Física vem sendo desempenhada na escola.

²⁰ Palestra de abertura proferida no dia 13/06/2007 no Centro Politécnico no evento Prodocência na UFPR: Formação de Professores/as em Ciências da Natureza, Educação Física e Matemática, ocorrida no período de 13 a 15 de junho de 2007.

As aulas que adquirem significado para os/as alunos/as são aquelas em que o movimento ou a técnica a ser aprendida requer raciocínio e participação na construção e, que os conteúdos sejam eleitos de acordo com o contexto, amplamente trabalhados para atender à diversidade com a finalidade educativa. Também, a aula mista, deve atentar à co-educação, para que a relação entre meninos e meninas seja mais evidenciada a fim de perspectivar a relação entre ambos os sexos dentro de um espaço que os/as valorize e que possibilite as vivências e experiências diferenciadas.

3. METODOLOGIA

3.1 TRAJETÓRIA DA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

Este estudo foi realizado em uma escola pública na cidade de Curitiba, entre os anos de 2006 e 2007, que atende a maioria das crianças e adolescentes que residem nas proximidades do bairro Jardim das Américas.

A inserção na escola se deu a partir da disciplina Educação Física em Contextos Educativos II com a proposta de observar e intervir com aulas práticas nas turmas de ensino fundamental e médio. A partir daí algumas interrogantes a respeito da temática culminaram na decisão pela realização deste estudo: Gênero, sexualidade e co-educação: uma experiência na escola.

Para a viabilização do presente estudo foi traçado o seguinte caminho:

- leitura da proposta pedagógica da escola.
- leitura dos planos de ensino e das aulas de Educação Física para tomar conhecimento dos conteúdos a serem desenvolvidos pela professora.
- Observação das aulas de Educação Física do médio, analisando os seguintes elementos do roteiro estabelecido pela disciplina Educação Física em Contextos Educativos II.
 - A escola tem PPP e o que diz em linhas gerais e a Educação Física
 - Há plano anual – quais os conteúdos contemplados – relevância social dos conteúdos
 - Há plano de ensino – conteúdos trabalhados nos meses de março, abril e maio de 2006.
 - Há planos de aula – observe os objetivos que se pretende alcançar

- Como é feita a avaliação da disciplina (participação, técnica, prova escrita, etc.)
- Espaço disponível para as aulas de Educação Física, inclusive em dias chuvosos
- Características dos/as alunos/as
- Há alunos/as com dificuldades de aprendizagem. Professora auxilia alunos/as com dificuldades. Observa se há atenção à diversidade
- Professora propõe atividades variadas dentro do conteúdo a ser trabalhado
- Professora explica as atividades objetivamente
- Metodologia utilizada pela professora
- Como são ocupados os espaços durante as aulas. Quem ocupa que espaço e por quanto tempo?
- Professora distribui o espaço equitativamente entre alunos e alunas nas aulas, interfere para alcançar esse objetivo.
- Materiais disponíveis e utilizados pela professora
- Participação: quem participa e como. Quem não participa faz o que durante a aula. Porque não participa.
- Professora visa participação equitativa de meninos e meninas nas atividades. Como faz para conseguir tal objetivo
- Professora participa das aulas ou está encostada ou sentada
- Professora utiliza linguagem neutra ou usa o feminino e o masculino
- Durante a aula a professora faz alguma relação da atividade com fisiologia, anatomia, higiene, sexualidade, cultura, drogas, inclusão/exclusão, etc.

- Professora propõe construção e modificação de regras nas atividades, ou seja, discute o sentido das regras explicando quais são suas implicações nas atividades.
- Professora propõe atividades que visam respeito a si e aos outros, cooperação.
- Professora faz discussão no final da aula sobre o trabalho realizado
- Professora está atenta aos problemas emergentes da prática
- Professora se centra nas relações professora - aluno/a e entre os alunos/as
- Alunos/as passam por constrangimentos/humilhações
- Os alunos/as aprendem a respeitar a diversidade e a diferença nas aulas

- Entrevista semi-estruturada com a professora de Educação Física para saber a respeito de sua formação, do que ela acredita ser importante para os/as alunos/as e sua prática docente. Foi apresentado um roteiro da entrevista com quatro áreas de interesse:

A - Área profissional.

Escolha da profissão

Formação acadêmica (Aonde se formou? Há quanto tempo?).

Experiências acadêmicas

B – Prática docente

Como é a participação dos alunos e alunas no desenvolvimento da aula

Dificuldades

Facilidades

Experiências interessantes – o que te gratifica como professora

O que mais chama sua atenção no comportamento de meninos e meninas durante as aulas de educação física?

Como você trabalha com os constrangimentos e humilhações de alunos/as menos aptos durante a atividade?

Você leva em consideração as experiências anteriores da turma para o desenvolvimento da atividade? De que forma?

Conteúdos (escolha, finalidade).

Como são trabalhadas as aulas mistas, quais encaminhamentos?

C - Relação entre meninos e meninas

Como você vê/percebe as relações entre meninos nas aulas

Quais são os problemas mais freqüentes relacionados à sexualidade?

De que modo você os/as incentiva para participar?

D - Projeto

De que modo as discussões no projeto te levam a refletir ou pensar nessa problemática?

Sob quais aspectos você acredita que essa temática contribui na educação de meninas e meninos?

- Participação no projeto Licenciatura "Educação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física."

- Reuniões de estudo com a professora da escola onde redigi os relatórios referentes à temática discutida.

- Conversas informais com os/as alunos/as do ensino médio no período das observações e intervenções.

- Triangulação dos dados obtidos: observação, entrevista, projeto pedagógico, relatórios das reuniões e conversas com os/as alunos/as.

- Análise das informações.

3.1.2 ESTUDO DE CASO QUALITATIVO

Para a realização deste estudo utilizei uma metodologia qualitativa de estudo de caso fundamentando-me basicamente na obra de Elliot Eisner (1998).

A investigação de estudo de caso requer uma observação prévia do sujeito ou situação a ser analisada. Este tipo de estudo tem seu valor pelo recorte dado pelo pesquisador ou pesquisadora que poderá respaldar estudos posteriores. Como salienta Elliot Eisner “[...] es otra forma de intentar comprender el mundo de la educación, o, si no el *mundo* de la educación, una pequeña parte de él²¹”. (1998, p.31). No estudo em questão a tentativa é a compreensão de elementos que compõe o cotidiano escolar no que tange as relações de gênero e as concepções co-educativas. Fundamentei o trabalho no que Elliot Eisner afirma sobre a indagação qualitativa:

“La indagación cualitativa - en este caso, el estudio de escuelas o aulas - puede proporcionar la doble ventaja de aprender sobre escuelas y aulas, de una manera que sea útil para comprender otras escuelas e aulas, y aprender sobre aulas concretas y profesores concretos de una forma que sea beneficioso para ellos mismo.(1998, p. 29)²².”

O autor assinala que a indagação qualitativa é a compreensão de uma realidade concreta e de pessoas concretas que auxilia muito mais as pessoas investigadas que somente o interesse especulativo do/a investigador/a. O estudo de caso qualitativo fomenta o entendimento mais apurado e aprofundado dos fatos que pertencem àquele caso, mas que também pode ser observado em outras realidades. Sua legitimação está na qualidade do estudo e não na quantidade de pessoas estudadas.

²¹ “[...] é outra forma de tentar compreender o mundo da educação ou se não uma parte do mundo da educação.”

²² “A indagação qualitativa – neste caso, o estudo das escolas ou de turmas - pode proporcionar a dupla vantagem de aprender sobre as escolas, de um modo que seja útil para compreender outras escolas e turmas e aprender sobre as turmas em concreto e professores concretos de uma forma que seja benéfico a eles mesmos (1998, p.29)”.

A indagação qualitativa é a forma mais expressiva e próxima de se fazer um estudo de caso e para isso foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa - observações, intervenções, entrevistas, diários de campo entre outros.

Para falar de indagação qualitativa remeto sumariamente à experiência – seu aspecto qualitativo não somente é o de prestar atenção às virtudes que vão além, mas inclusive aquelas que se manifestem nas coisas que fazemos e realizamos. Isto quer dizer que a experiência faz parte de um conjunto de elementos que estão extrínseca e intrinsecamente presentes na abordagem da pesquisa que realizei.

Com a experiência, a inquietação nos leva a atingirmos a qualidade através da indagação qualitativa. A esse respeito, Eisner (1998) assinala que: “Las cualidades son cualidades para la experiencia. La experiencia es lo que alcanzamos mientras conocemos esas cualidades. A través de la indagación cualitativa, la aprehensión inteligente de mundo cualitativo, obtenemos sentido.” (1998, p. 40)²³.

3.1.3 ENTREVISTAS – CONVERSA INFORMAL

A entrevista sugere diálogo, que por sua vez, só pode ser estabelecido através de uma relação de duas ou mais pessoas. No dessa pesquisa, a entrevista semi-estruturada realizada com a professora de Educação Física. Também fiz a análise dos relatórios das observações contendo conversas informais com os alunos e alunas no período de observação e intervenção das aulas na disciplina Educação Física em Contextos Educativos II.

É importante frisar que as conversas dependem das relações – e se essas são amigáveis podem gerar conversas com informações importantes. Nesta pesquisa, a relação estabelecida com a escola, professora e alunos/as foi muito boa, o que gerou uma proximidade no envolvimento de ambas as partes, conseqüentemente possibilitando a continuidade do estudo para que a realidade fosse descrita e analisada com profundidade dos eventos.

²³ “As qualidades são qualidades para a experiência. A experiência é o que alcançamos enquanto conhecemos essas qualidades. Através da indagação qualitativa obtemos a apreensão inteligente do mundo.”

A esse respeito Eisner afirma:

...la conversación está más cerca de la enseñanza. Ser competente en el arte de conversar significa saber cuándo pararse y qué hay que enfatizar cuando hablamos, saber cómo oír lo que se escucha, y ver la expresión del cuerpo, la voz y el gesto. (1998 p. 37) 24.

A entrevista deve ser transcrita de forma a seguir fielmente as palavras do/a entrevistado/a. Este trabalho ainda não deve omitir gestos ou expressões que venham afirmar ou negar o discurso. Neste sentido toda transcrição é carregada de ênfases, e portando seria irrevogável postergar certas palavras, gestos e expressões.

Cualquier transcripción escrita de un discurso en una clase que omita tal énfasis es como no informar. Sólo una parte del significado de cualquier conjunto de palabras reside en su, así llamado, sentido literal. Comprender qué funciona en las escuelas y aulas requiere sensibilidad hacia cómo se dice y se hace algo, no sólo a qué se dice y hace. En realidad, el qué depende del cómo. (Elliot Eisner: 1998 p.37) 25.

3.1.4 OBSERVAÇÃO E DESCRIÇÃO: INSTRUMENTOS ESSENCIAIS PARA O ESTUDO DE CASO

A observação de determinado espaço ou sujeito requer cautela da parte de quem pesquisa para não precipitar fatos ou interpretar de maneira errônea alguma compreensão da situação. Porém, de fato não há instrumento mais eficaz e válido, por isso no presente estudo utilizei vários instrumentos: observação, entrevista, etc. para tomar conhecimento dos elementos inerentes à realidade estudada. Muitas

²⁴ A conversa está mais próxima do ensino. Ser competente na arte de conversar significa saber quando parar e o que enfatizar quando conversamos, saber como ouvir o que se escuta e ver a expressão do corpo, a voz e o gesto “. (1998 p. 37)”.

²⁵ Qualquer transcrição de um discurso em uma classe que omita a ênfase é como não informar. Somente uma parte do significado de qualquer conjunto de palavras reside em seu, assim chamado, sentido literal. Compreender o que funciona nas escolas e nas salas de aula requer sensibilidade para o como se diz e como se faz e, não somente ao que se diz e o que se faz. (Elliot Eisner: 1998 p.37)

vezes, nos deparamos com situações em que a observação é mais que necessária, é fundamental para acerrar o entendimento do que se pretende pesquisar.

Num segundo momento, analisar as anotações contidas em relatórios e diários de campo implica em descrever minuciosamente a realidade. Para tanto, redigi o que foi visto de maneira que o leitor ou leitora possa entender ou até mesmo adentrar pela porta do lugar pesquisado. A relação que estabeleci possibilitou o aprofundamento na análise dos dados. Para tal, Elliot Eisner nos coloca alguns encaminhamentos para a descrição do que se observa:

La creación de un retrato así depende de la habilidad del escritor para experimentar las cualidades del lugar, conceptualizar sus relaciones, experimentar las furtivas cualidades dominantes que permiten esas relaciones, y, lo que no es menos importante, imaginarias e interpretarias a través del texto. El episodio, como vivido, ha pasado; el texto, como escrito, vive. (1998, p.38, 39)²⁶.

É preciso considerar também o sentido na observação como uma experimentação particular dos fatos, compreender o que significam, como se deram os fenômenos e então, representá-los utilizando o texto.

Para tanto, desde o início desta pesquisa estive preocupada em perceber e analisar os fenômenos da docência em Educação Física na escola investigada, com o propósito de compreender uma realidade concreta com pessoas concretas. O intuito de estudar a co-educação e refletir as questões de gênero/sexualidade e co-educação no ensino médio se deu pelo fato de encontrar muitas interrogantes no período de observação e intervenção na escola, onde pude ver alguns elementos que me chamaram atenção. Gênero e co-educação: uma experiência na escola questiona as institucionalizações estabelecidas e corrobora com o feminismo para dar visibilidade aos meninos e meninas na perspectiva co-educativa da ação pedagógica na escola mista.

²⁶ A criação de um retrato assim depende da habilidade do escritor para experimentar as qualidades do lugar, conceituar suas relações, experimentar as qualidades furtivas dominantes que permitem tais relações e o que não é menos importante, imagina-las e interpreta-las através do texto. O episódio como foi vivido, o que passou; o texto como escrita, vive. (1998, p.38, 39)

4. ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Através dos diferentes instrumentos de pesquisa, mencionados no capítulo anterior, analisei a prática pedagógica da professora de Educação Física buscando compreender as relações entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. O primeiro impacto ao observar suas aulas foi a separação de meninos e meninas na realização das atividades. Percebi já nos primeiros contatos a falta de conhecimento da mesma sobre a temática de gênero e sexualidade. Um dos motivos que justifica sua incompreensão está relacionado à formação inicial, pois na época a Educação Física era essencialmente tecnicista, já que esta foi realizada há 20 anos atrás, ou seja, na década de 80. Assinalo que a prática tecnicista reforça a prática separada por razão de sexo onde são enfatizadas as diferenças fisiológicas entre meninos e meninas. O que também pode reafirmar tal prática é que a professora foi atleta de vôlei e que compreende o esporte como sinônimo de Educação Física e até se refere à mesma como “Esporte-Educação Física”.

No período das observações notei a disparidade entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os planos de aula e a prática docente²⁷. Por exemplo: na segunda aula de observação de uma das turmas do ensino médio, foi como de costume, com os dez primeiros minutos para aquecimento e alongamento, seguido da divisão dos primeiros vinte minutos de aula para as meninas e o restante para os meninos. Contudo, quando foi à vez dos meninos jogarem, um dos times estava incompleto, a professora então, chamou uma das meninas para completá-lo. A menina quase não participou do jogo, já que os meninos o comandaram, ou seja, deixando-a de lado ou como figurante. Entendo que a intervenção da professora poderia motivar os meninos a ter atitudes cooperativas, mas como a turma está

²⁷ Percebe-se um distanciamento entre teoria e prática.

acostumada a fazer a prática separada, a situação pareceu normal²⁸ aos olhos da professora.

Com isso, o que está escrito no PPP, não está vinculado à prática, já que no documento diz: “O ambiente deve ser preparado de acordo com as necessidades do aluno, adaptando-se aos aspectos primordiais para o seu pleno desenvolvimento”. No caso em questão, para que houvesse participação da menina, era necessário o ensino dos fundamentos do esporte ou então trabalhar a adaptação das regras.

Também observei que a professora não fazia uma discussão ao final das aulas. Além disso, ao trabalhar o vôlei, basquete, futebol e handebol a professora não construiu regras com alunos/as. Nas aulas não foram tratados os temas transversais como: anatomia, fisiologia, higiene, sexualidade entre outros. Pude constatar isso na sua fala, isto é, na entrevista. Novamente há mais uma vez incongruência entre o discurso e a prática.

Como a professora trabalha na perspectiva tecnicista, não vislumbrei na sua prática um trabalho direcionado a cooperação, respeito a si e aos demais, já que a competitividade anula outras possibilidades de prática. Os problemas emergentes da prática foram pouco discutidos, uma vez que o trabalho esportivo não possibilitou diferentes vivências que contemplassem outras formas de se lidar com o conteúdo, já que este tem um fim em si mesmo.

4.1.2 DA RELAÇÃO PROFESSORA-ALUNAS, PROFESSORA-ALUNOS, ALUNOS-ALUNAS E A PARTICIPAÇÃO NAS AULAS

Apesar de constatar um ótimo relacionamento da professora com todas as suas turmas, creio que os conteúdos trabalhados na ótica desportiva não propiciaram entendimento, esclarecimento e até aprendizado aos/as alunos/as. Notei um modo de proceder que era rotineiro tanto por parte da professora como dos/as alunos/as, já que não havia questionamentos do que ensinar, porque ensinar, para que esses conteúdos e como ensinar²⁹. Também saliento que a relação professora-

²⁸ Normal aqui pode ser entendido como uma prática rotineira, de costume e que passa a ser visto como um fenômeno naturalizado.

²⁹ Isso está relacionado com o ser professor/a.

alunas, professora-alunos e alunas-alunos em geral são boas, pois existe respeito entre todos/as. Somente no momento da prática é que meninos e meninas se conflitam, isso acontece porque há um costume da aula separada por sexo e até mesmo pelas diferenças nas habilidades ser um fator enfatizado com essa separação, denotando impossibilidade de uma prática mista. As tentativas de aula mista da professora pouco aconteceram porque há necessidade de aprofundamento sobre a questão de gênero e sexualidade. Além disso, a própria professora acredita que há pessoas mais indicadas para tratar de tais questões como salienta em sua fala: “Eu acho que a escola deveria conversar, chegar à orientação, porque é ela que estuda isso. Então, a orientação deveria conversar, vir com textos, dinâmicas de grupo na sala, com atividades, vídeos e trabalhar essa parte de sexualidade mesmo.” Aqui posso dizer que a professora entende que a Educação Física é uma aula da prática de esportes com o fim em si mesmo.

Na entrevista, ela ainda relata que até a 8ª série do ensino fundamental a participação é integral das turmas, mas que a partir do 1º ano do ensino médio, começa a diminuir devido aos fatores relacionados à exposição do corpo, vergonha, transpiração e sexualidade - elementos estes mais evidentes nas meninas. Nesse sentido, há que entender que a socialização do feminino é diferente do masculino porque a sociedade patriarcal imprime que as meninas têm que ser comportadas, suaves, pacatas ou como Jocimar Daolio (1995) define – há um processo de “antialização” na socialização das meninas.

A sexualidade está evidenciada nas aulas da professora embora sua fala evidencie o exemplo de um aluno que não gosta de participar com os outros porque jogam muito forte e ela ainda diz que: “(...) trabalho com ele desde a 5ª série, ele apresenta certa sensibilidade, além de ter um tio que é homossexual (...) quando ele pede para completar o time das meninas, eu deixo. Mas peço que ele jogue com os meninos também”. A posição da professora é imparcial, se é que possa existir tal posicionamento, na em relação à sexualidade. Contudo, no seu modo de falar, percebi que a mesma é determinista quando comenta do tio do rapaz. Na realidade já existe um caso na família, assim o menino tem predisposição a ser gay, seja pela convivência ou talvez até pela genética. Dentre diversos estudos a esse respeito destaco e defendo aqui as considerações de Aline Menezes e Regina Brito:

Que a homossexualidade não seria geneticamente determinada, logo não requereria valor de sobrevivência. Este padrão comportamental seria um subproduto da evolução do prazer enquanto efeito essencial do ato sexual para favorecer a reprodução e a criação de vínculos entre parceiros. (2007, p. 133).

Neste sentido, o que as autoras querem dizer, é que enquanto a precocidade do padrão de comportamento homossexual no âmbito dos seres humanos não for desvendada por completo, “a homossexualidade não desafiaria a perspectiva evolutiva, pois seria diretamente transmitida à prole”. (2007, p. 134). Diante de tanta polêmica e equívocos em relação homossexualidade e determinismo biológico, seria impreciso afirmar que tal ligação teria reconhecimento científico, cabe aqui afirmar somente que a cultura e o modo de viver das pessoas influenciam no modo de ser de outra, pela construção social, mas não por ocorrência genética.

Um dos temas que mais provocou discussão foi a respeito da construção social do ser e o determinismo biológico que delimita o que um de nós é, e nossos papéis na sociedade. A anatomia define o sexo masculino e o feminino e conseqüentemente e a sociedade o que esperar de cada um. Nesse aspecto, as discrepâncias entre mim e a professora era em relação que a construção social do ser humano também influencia no papel que o homem ou mulher tem que cumprir, e não somente os fatores biológicos como a professora defende e crê. Por exemplo, o fato dos meninos serem melhores nas atividades nas aulas de Educação Física, não diz respeito só a sua aptidão e força, mas também à negação de que a menina também pode desenvolver essas habilidades. Porém, como a sociedade cria as meninas para o serviço doméstico, atividades pacatas e sensíveis, elas deixam de se dedicar às atividades físicas de força e resistência e as que fogem essa regra, são consideradas como desiguais.

Há que se salientar que os problemas relacionados à sexualidade que a professora enfrenta atualmente se devem não mais as relações entre meninos e meninas, mas a comportamentos ditos homossexuais entre meninos. Ela ressalta que os mesmos não são homossexuais, pois são seus alunos há algum tempo. Devo problematizar que talvez a prática separada evite conflitos entre gêneros, mas que

os intra-gêneros ficam evidenciados. No entanto, a reflexão que podemos ter dessa situação, é que não importa quem são os sujeitos, meninos ou meninas, mas que todos/as devem ser educados em relação e que as aulas devem ser desenvolvidas em grupos mistos, pois as diferenças e a diversidade sempre existirão.

Os/as alunos/as não passam por constrangimentos e humilhações durante a aula porque a professora se antecipa para evitar os conflitos, pois não está preparada para discutir as questões, por exemplo: “ela me falou de um menino que parecia ser homossexual, pois só jogava no time das meninas”.

Como as turmas já estão acostumadas à sua sistemática, ela nem precisa explicar as atividades, pois sempre começa e termina do mesmo modo, independente do conteúdo, já que sua perspectiva é a tecnicista - que contempla os esportes.

No ensino médio a professora avalia os/as alunos/as por sua participação na aula prática, como assinala em sua fala:

(...) não exijo a técnica ou a tática e sim a participação. Se participar da aula, caminhar ou jogar, desde que faça o alongamento e o aquecimento antes, tem a nota (...) tem que participar realmente da aula, não pode estar no campo parado, tem que tentar pegar a bola, atacar, defender.

Além da participação na aula prática, a professora avalia os/as alunos/as através da prova teórica, discussão de filme. A professora adotou esse método de avaliação para o ano letivo de 2007. Mas, no início da experiência, em 2006, a mesma tinha uma sistemática de avaliação que correspondia às notas de participação prática de aula tendo o equivalente a 0,16 por aula e a prova teórica.

Entendo que a participação dos/as alunos/as nas aulas se dá devido à avaliação da professora, ou seja, é a nota que faz com que os/as alunos/as façam o que a professora determina. Assim a função da professora nas aulas era a de anotar a participação e apitar os jogos. E nesse sentido a disciplina da turma está atrelada ao poder da nota e a esse respeito o/a docente deve atentar para que a disciplina da

turma não encaminhe para a chamada pedagogia do medo, ou como alerta Michael Foucault:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (1995, p. 119).

A relevância dos conteúdos esportivos não está em trabalhar o esporte na escola, mas como trabalhar. Já que a excusa é a falta de infra-estrutura e materiais. Assim acredito que a finalidade educativa está se perdendo, pois a Educação Física tem sido tratada como momento de aula livre, ocupação do tempo ou para distrair alunos/as. Nesse tipo de aula apenas se “joga a bola”.

Além do que a seleção dos conteúdos foi feita de acordo com o domínio da professora em ensiná-los. Neste caso, o vôlei, futebol, handebol e basquete. Isso também está atrelado aos materiais disponíveis na escola, pois o que se observa é uma quantidade considerável de bolas. Porém, os materiais que servem aos outros conteúdos da Educação Física (colchonetes, arcos, raquetes etc.), muitas vezes não estão disponíveis ou os que existem são escassos e estão sucateados. Contudo, ressalto que a direção da escola compra todo o material que é solicitado e se a professora não solicita, não terá outras possibilidades de trabalho. Isso foi constatado na experiência de Contextos Educativos II, pois em uma de nossas conversas, a professora afirmou que a estrutura da escola tem apenas quadras esportivas³⁰, ela solicita apenas bolas à direção.

No que se refere à atenção a diversidade, percebi que a professora vê as turmas como se estas fossem homogêneas, pois como o trabalho é desenvolvido na perspectiva esportiva, deixam-se de lado os/as menos habilidosos/as. E como o

³⁰ Como se a quadra limitasse as possibilidades de práticas corporais que são mais amplas: como ginástica, jogos, esporte, danças, lutas, etc.

incentivo à participação se dá pelo controle da nota, aqueles e aquelas que fogem ao padrão esperado de habilidade dos esportes, têm a possibilidade de fazer a caminhada em torno da quadra, isto é, dar as 20 voltas. Esta foi uma modificação na prática da professora, já que no ano de 2006 os/as alunos/as que não participavam da aula deveriam ler os textos. Prevalece nas duas opções a visão da Educação Física como atividade física e esportiva, pois é entendida apenas como benéfica a partir das dimensões fisiológicas.

Ao planejar suas aulas a professora não levou em consideração as experiências dos/as alunos/as, pois quando um dos alunos demonstrou ter mais experiência que ela no basquete entrou em atrito com o aluno. Contudo, é importante assinalar que devemos considerar a cultura dos/as alunos/as, ou seja, partir dos conhecimentos dos/as alunos/as para que possam apreender o conhecimento e não apenas repeti-lo e como diz Freire (2005) o professor aprende com o aluno e o aluno com o professor, há uma relação educador-educando e educando - educador.

Uma das preocupações nesse estudo é em relação à co-educação no sentido de corroborar se de fato as aulas mistas contemplavam a equidade da participação de ambos os sexos e se de fato preocupa com a relação entre meninos e meninas. Mas, ao verificar que a professora separava os meninos e as meninas para fazer as aulas, constatei que nem ao menos a aula mista era proporcionada. Diante dessa situação questionei várias vezes a professora a esse respeito nas reuniões do projeto e ela afirmava que estava iniciando um trabalho misto. Porém, nas minhas visitas à escola me deparei com a prática separada em razão de sexo. Essa é uma mudança, mas importante para que haja educação a ambos os sexos.

A partir disso pude refletir que de fato seu discurso destoa da prática e neste sentido creio que não há uma participação ativa no desenvolvimento da aula por parte dos/as alunos/as. Estes/as não precisam refletir suas ações, eles/as não constroem e reconstroem seu conhecimento, apenas repetem a prática dos esportes que são continuamente praticados ao longo de toda sua vida escolar.

Ao sistematizar as observações, o roteiro previa uma série de idéias para pensar como seria uma prática onde a Educação Física fosse significativa para os/as

alunos/as. Mas, ao me deparar com a realidade concreta, vi que as aulas estão distantes das discussões que participei de minha formação inicial a respeito de gênero e sexualidade. Um exemplo é a participação equitativa de meninos e meninas, pois como se pode esperar uma aula co-educativa que proporcione a dupla socialização se as aulas de educação física são separadas? Como diminuir a homofobia e os estereótipos sexistas se a linguagem é neutra ou masculina, que esconde ou homologa as meninas ao mundo masculino. Todas estas indagações me levam a crer que a escola mista tardará a despertar para esta questão, haja visto que enfrentarmos um não ver esses conflitos.

É fundamental direcionar nossas ações educativas frente aos estereótipos de gênero e sexualidade desde a educação infantil em propostas pedagógicas, didática, currículo e metodologia pautados em concepções co-educativas com aulas mistas. Para isso, é necessário construir as aulas com os/as alunos/as para que haja reflexão sobre a educação física na desconstrução da naturalização do feminino e masculino.

4.1.3 DA OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS NA ESCOLA E NAS AULAS

No tocante ao espaço para as aulas de Educação Física, pude constatar que na escola investigada há duas quadras poliesportivas. Uma delas é para a prática do vôlei e basquete e a outra para o handebol e o futebol. Diante disso, as duas professoras têm que planejar as aulas juntas e de acordo com o conteúdo relacionado à quadra para não acontecer o encontro das turmas. Apesar da divergência na linha de pensamento, o planejamento é feito em conjunto apenas em razão de conflito de espaço, e não por um plano articulado que visasse à formação de alunos e alunas.

Além desses espaços, a escola possui um pátio coberto, mas este não é usado para a Educação Física, quando chove a professora trabalha com jogos de tabuleiro na sala de aula como: dama e xadrez ou com a aula teórica em que utiliza o livro da Educação Física doado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Ressaltando que para os alunos e alunas participarem de uma aula mista, Helena Altmann³¹ destaca alguns aspectos resultado de seus estudos:

1. da atividade realizada – algumas lhe agradavam fazer juntos, outras em separado; 2. de quem estivessem jogando – meninas tidas como boas jogadoras e meninos, não-violentos ou “fominhas”, por exemplo, eram mais aceitos nas partidas; 3. do momento em que ocorresse a atividade – aulas, recreios ou competições esportivas; 4. do número de participantes – quanto maior, maior a incidência de conflitos. (1999, p. 116)

A ocupação do espaço da quadra é separada em razão do sexo, ou seja, na aula primeiro jogam as meninas e depois os meninos. Ressaltando que a equidade no espaço-tempo da aula não acontece na perspectiva mista, porém no recreio os espaços são freqüentados por todos/as, grupos de meninos, de meninas e mistos. Posso ainda inferir que essa separação na aula não se fundamenta, pois meninos e meninas se relacionam bem nas atividades de sala de aula e no recreio. Justificar essa separação nas aulas de Educação Física em razão da aptidão física e força não cabe ao discurso muitas vezes proferido pelos/as professores/as, pois o que se espera da Educação Física Escolar é a formação crítica e reflexiva com vivências corporais e não um/a atleta.

Ainda a esse respeito, Helena Altmann (1999, p.116) considera:

Separar as turmas por sexo é estabelecer uma divisão polarizada entre os gêneros; é exagerar uma generificação das diferenças entre as pessoas, desconsiderando variações no gênero e considerando apenas diferenças de gênero como importante numa aula; é tornar as fronteiras das divisões de gênero mais rígidas do que de fato são e negar às meninas e meninos a possibilidade de cruzá-las; é furtar-lhes de antemão a possibilidade de escolha entre estarem juntos ou separados.

³¹ Estudo intitulado “Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (E) Homens na Educação Física”. Revista Brasileira de Ciências do Esporte 21 (1), setembro/99, p. 112-116.

4.1.4 DAS MINHAS INTERVENÇÕES

Quando da minha intervenção, as turmas do ensino médio não apresentaram resistência quando as atividades foram desenvolvidas com grupos mistos ou quando das modificações das regras³². O importante é que o direito de jogar é de todos/as e não só dos/as mais habilidosos/as. Todos esses elementos foram enaltecidos quando ao final de cada intervenção³³ conversava sobre o que tinha significado aquela aula, as dificuldades, o que melhorou e o que foi ruim.

A maioria das aulas que ministrei na mesma escola onde realizei a investigação tinha como objetivo ensinar os fundamentos dos jogos, uma vez que os conteúdos foram definidos pela professora em seu planejamento e que pedi³⁴ que fosse seguido. Porém, a intervenção foi realizada na perspectiva co-educativa, propondo modificações das regras nas atividades quando necessário, discutindo o sentido das mesmas e explicando suas implicações nas atividades, visando o respeito entre alunos/as com atividades cooperativas, principalmente no início das aulas. Dessa maneira fiz muitas brincadeiras, reafirmando que para iniciar a aula não era necessário correr dez voltas como era o costume.

Na primeira intervenção com as turmas de ensino médio, iniciei a aula com uma atividade que demarcava as diferenças para depois, ao final da aula discutir, onde conforme os comandos (feminino/masculino, cabelos loiro/castanho, cor verde/amarelo) corriam para o lado correspondente (direta ou esquerda). O interessante dessa atividade é que como há separação por características e gostos, logo alunos/as foram misturados novamente. Logo após, fizemos o alongamento e nesse instante pude perceber que os/as alunos/as têm certa resistência a essa atividade. Fazem sem vontade e de qualquer jeito.

A professora comentou que as brincadeiras não davam certo com as turmas. Mas, refletindo sobre a experiência, vejo que poderia ter arriscado e ter feito muitas brincadeiras.

³² Nesse sentido está a mudança do esporte *na* escola para o esporte *da* escola.

³³ Intervenção preconizada pela disciplina Educação Física em Contextos Educativos II pelo currículo de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná no 1º semestre de 2006.

³⁴ Durante a disciplina, realizei essa experiência ministrando as aulas em dupla.

Na atividade do conteúdo do voleibol separei os fundamentos em estações, onde todos/as participavam, vivenciando os exercícios de levantamento, toque, saque, manchete e corte.

No decorrer das aulas não tive problemas, já que todos/as colaboraram e o tempo da aula foi suficiente para desenvolver a proposta.

Notei que os alunos tinham dificuldades com o aprendizado, mas, a professora falou que havia trabalhado os fundamentos. Entretanto acredito que havia muita deficiência no aprendizado.

A discussão no final dessa primeira aula ficou dificultada porque não me organizei bem e sobraram poucos minutos para a reflexão. No entanto, levantei algumas questões a respeito do porque das diferenças, do aquecimento que não deu certo (início das atividades), do que eles gostaram da aula e o que não gostaram. Ao finalizar a aula a turma voltava rapidamente para a sala de aula, isso eu pude perceber nas observações, por isso sistematizei melhor o tempo para as próximas intervenções, por acreditar que era de suma importância discutir as questões emergentes ao final de cada aula.

Ao trabalhar na turma com meninos e meninas o basquete gigante, a professora não gostou e questionou. Então, resolvi modificar para o sistema dela, separando os sexos. Essa problemática foi marcante nessa escola. Já que a postura da professora é a da separação, pois assim evita sempre os conflitos entre os sexos.

4.1.5 DO PROJETO EDUCAÇÃO DE MENINOS E MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Estudei a temática de gênero, sexualidade e co-educação com a professora da escola objetivando fazer reflexões e discussões. Num primeiro momento levei artigos e reportagens de revistas, jornais que estavam relacionados com as questões do feminino. A professora ao indagar se os estudos de gênero eram feministas, respondi a ela que esses estudos para se concretizarem na perspectiva de equidade dos sexos passavam *a priori* pelos estudos da mulher, por razões de

submissão e enfrentamento da situação social. Mas, nesse contexto muitos homens também são subordinados ao patriarcado, por não corresponderem ao papel esperado. Dessa forma, resolvi continuar o grupo de estudo como o livro “Gênero, Sexualidade e Educação” de Guacira Lopes Louro (1997), lendo e discutindo cada capítulo, pois me pareceu que com o livro, as informações eram confiáveis. Com isso a professora se mostrou mais envolvida com as discussões de gênero, concordando com as diferentes posições abordadas no livro e que divergiam de suas convicções, isto é, biológicas e deterministas.

Nas reuniões do projeto, o discurso da professora era de repetir que os meninos eram mais fortes e por isso não respeitavam as meninas, e debochavam dos erros e da pouca coordenação das colegas. Acredito que isso aconteça em grande parte devido à falta da intervenção docente que está relacionado a seu desconhecimento da temática. Isso também se deve pela prática dos esportes trabalhados na ótica do ocupa-tempo e que os meninos não aprendem a conviver. Há também a idéia de que ao trabalhar com as meninas, estas não aprendem nem desenvolvem os fundamentos dos esportes.

Ao discutir “Gênero, Sexualidade e Poder” que tratava as relações de poder que são construídas e instituídas na sociedade, Guacira Lopes Louro (1997) utiliza como aparato teórico Michael Foucault que são utilizadas pelos Grupos e Estudos Feministas.

Em relação às hierarquias de poder, Michael Foucault (1995, p. 119) infere que:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder” está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis.

Diante disso, discutimos sobre as polarizações diante das relações de poder, como por exemplo, um lugar que é dominado pela classe feminina, como a educação infantil ou o magistério, já que o exercício do poder incute negociações, alianças e oposições e o que vivemos deriva de relação de poder. Tratamos de

autoritarismo³⁵ e a autoridade³⁶, conceituei os termos e ela concordou, falando que pareciam ser sinônimos, mas que na verdade eram diferentes na representação.

A professora acredita que muito do que a autora trata no livro já estava ultrapassado e que mudou, pois as mulheres se deram conta da dominação patriarcal e não se subordinam mais a ela. Por exemplo, nos relacionamentos amorosos, ela acredita que na maioria dos casos, é o homem que é subordinado na relação, que muitos ajudam em casa, com os filhos³⁷. Entretanto, na Educação Física, ela percebe que o processo é muito lento, pelo fato de serem contemplados mais os esportes³⁸, os meninos continuam dominando a aula, e que “a aula mista dá um passo à frente hoje, e recua dois amanhã”. A aula mista é o espaço da relação entre meninos e meninas e que o conteúdo a ser trabalhado é o meio e, que nesse sentido, quanto menos o conteúdo for competitivo e que não vise a aptidão, melhor se construirá essa relação porque não será necessário o uso da força pelos meninos e que não se exija tanta habilidade das meninas, quando ainda elas não a possuem, diminuindo assim as lacunas para a discriminação de gênero.

Falei com a professora que a escola deveria ser o espaço que visa a formação do ser humano, meninas e meninos, que sejam capazes de se desenvolver para viver em sociedade sem distinção de classe, raça ou sexo. Contudo, o papel que a Educação Física Escolar tem apresentado é o de revelar talentos e formar atletas, evocando a seleção dos melhores. A professora concordou, mas novamente disse que é difícil mudar, porque essa realidade é reforçada desde sempre. Neste aspecto, falamos da formação das crianças, ela afirmou que as metodologias deveriam ser mudadas lá na infância para não se concretizarem as estereotípias. Frisou inclusive sobre as disposições no espaço escolar, por exemplo, de se sentar em círculos ao invés de filas. Os alunos são muito acostumados a responder ou fazer só o que lhe é pedido, a ficar tímido na apresentação de trabalhos, a ficar em silêncio nos momentos que poderiam discutir

³⁵ Autoritarismo seria aquele poder que a pessoa hierarquiza e que os subordinados respeitam pelo medo, pela obrigação.

³⁶ Autoridade diferencia-se por ser reconhecida pelos demais, existe respeito e há uma relação próxima e que não usa do poder mesquinho.

³⁷ Seria a inversão de posição.

³⁸ Cabe questionar então porque trabalhar exacerbadamente os esportes, problematizar os conteúdos como o fim e possibilitando-os, portanto como um meio para aprendizagem.

a tarefa. No entanto, não basta mudar a metodologia, é imprescindível estudar as questões de gênero e sexualidade que emergem a todo o momento em sua prática. Além do que nas aulas de Educação Física, o corpo é severamente domesticado e a sexualidade reprimida, ou como Michael Foucault considera, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado ou aperfeiçoado” (1995, p. 118).

Assim a educação bancária que os/as alunos/as vivem atualmente no panorama das escolas não envolve a crítica. O ser professor/a envolve pensar a educação como um processo de conscientização e não só da repetição na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entender a Educação Física como um espaço democrático dentro da concepção escolar, se faz necessário analisar a dinâmica que corrobora tal âmbito. E nesse sentido a prática pedagógica da professora investigada neste estudo não contemplou a diferença e diversidade de gênero na participação nas aulas de Educação Física do ensino médio. Digo isso pelas seguintes análises:

- As aulas de Educação Física não são mistas
- Os conteúdos e a metodologia adotada pela professora não possibilitou a participação equitativa de meninos e meninas nas aulas de Educação Física.
- Os meninos e meninas não realizaram a aula de Educação Física no sentido de que ambos pudessem aprender um com o outro – dupla socialização.
- Apesar da boa relação professora/alunos/as a mesma não foi trabalhada de modo a discutir as questões de gênero e sexualidade emergentes nas aulas de Educação Física.
- As aulas de Educação Física analisadas tiveram um fim em si mesmo.

Considero essencial que a prática pedagógica tenha finalidade educativa e para tal é necessário discutir com alunos e alunas as questões emergentes nas aulas. Dessa forma, repensar a escola mista e sua finalidade educativa da docência na Educação Física Escolar, pois o que de fato incomoda não só a mim, mas muitos estudiosos/as é justamente o problema de não se atrelar a teoria com a prática dos conteúdos, questionando ainda a escola mista como uma pérfida instituição que prega a equidade, mas que contudo não democratiza o acesso à meninos e meninas ao conhecimento sem a influência do determinismo biológico que privilegia o masculino.

Para isso é importante prestar atenção nas relações que estabelecemos com o/a outro/a, na forma com que nos dirigimos ao/a outro/a, e principalmente no que concerne à diversidade, pois as pessoas são diferentes, por exemplo: mulheres e homens, mas devem ter tratamento igualitário. A diferença entre homens, entre mulheres e entre homens e mulheres deve ser reconhecida e valorizada no sentido de entender que a diversidade é essencial nas relações entre os seres humanos. Mas, a diferença não deve ser comparada, compensada e hierarquizada. Pensar inclusive que não existe um mundo para homens e outro para as mulheres, questionando assim essa separação nas aulas educação física. Afinal quando terminarem o ensino médio, meninos e meninas terão que aprender a conviver num único mundo, mais adequado então que essa sociabilização seja feita desde os primeiros anos escolares.

Problematizar as hierarquias de poder do sexismo e a influência do patriarcado. E no tocante às estereotípias de papéis femininos e masculinos que a sociedade nos induz a exercer, des-sexualizar as atividades e práticas não só na aula de Educação Física, mas nas relações interpessoais problematizando as naturalizações dos sexos. No meu entender é necessário desconfiar do que é tomado como natural.

Refletir e propor perspectivas co-educacionais para que haja equidade na educação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, buscando a intenção de se trabalhar na contemplação da diversidade, procurando entender com se dão as relações de gênero, e especialmente oferecendo escolhas, acessos e oportunidades a ambos os sexos.

Eximir preconceitos sobre as diferentes formas de relação que não a heterossexual, justamente por causa do enfrentamento social que inibe as pessoas a falarem sobre o sexo, por seus discursos serem reguladores, normativos e que verbalizam “saberes e verdades absolutas”.

Em relação à experiência desta pesquisa creio que o estudo da temática me proporcionou um entendimento da Educação Física Escolar: que a docência tem que ter significado, finalidade e motivação na ação pedagógica, e que, portanto ser

professor ou professora implica estabelecer relações e sempre inovar as mesmas. A formação do/a professor/a é um processo de busca permanente.

Em suma, mesmo a professora participando e se envolvendo nos debates da temática durante o projeto de estudos, sua prática continuou a mesma de sempre. Concluo, portanto, que não basta só participar do estudo para que haja mudança, isso só acontece se o/a docente deseja que tal transformação ocorra, pois a co-educação, a equidade nas aulas de Educação Física, é uma ação intencional de intervenção. A garantia mais certa desta pesquisa foi o de estudar e colocar em prática as teorias e conhecimentos, conviver com uma docência e permitir a reciprocidade com a professora, mesmo não mudando sua prática, a experiência de conhecer sobre novas temáticas proporcionou a professora ir além de seus saberes.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. *Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais*. *Revista de Estudos Feministas*, vol.9, nº.2, p.575-585, 2001. Disponível em www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf. Acesso em 23 mar 2007.

_____, Helena. *Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (E) Homens na Educação Física*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Volume 21, nº. 1, setembro/1999.

_____, Helena; SOUZA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos e Meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar*. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº. 48, p. 52-68, Agosto/99.

BRACHT, Valter. *A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo*. In: *Educação Física e Aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, p.57-69, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. *Notas sobre a educação do corpo*. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 43-60. 2000. Editora da UFPR.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade*. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

CARON, Viviane das Chagas; COSTA, Maria Regina Ferreira da; LOPES, Sueli Apª. Garcia. *Co-educação: Educar meninos e meninas nas aulas de educação física*. Anais do III Congresso Brasileiro de Formação de Professoras e Professores. Memórias, Saberes, Política e Prática Docente. 18 e 19 de novembro de 2006, p. 75-77. Campo Largo.

CARVALHO, José Sérgio F. de. *Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2º grau*. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 2, p. 36-39, 1996.

COSTA, Maria Regina Ferreira da; SILVA, Rogério Goulart. *A educação física e a co-educação: igualdade ou diferença?* *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas. V. 23. N.2.p.43-54. Jan. 2002.

DAOLIO, Jocimar. *A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em "antas"*. In: Elaine Romero (org.) *Corpo, Mulher e Sociedade*. Campinas: Papirus, p. 99-108, 1995.

_____, Jocimar. *Educação Física Escolar: Em busca da pluralidade*. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 2, p. 40-42, 1996.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na Escola: Questões e Reflexões*. Curitiba: Guanabara Koogan, p. 01-23, 2003.

EISNER, Elliot W. *El Ojo Ilustrado*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

DUNNING, Eric. *El Deporte como Coto Masculino: Notas sobre las fuentes de la identidad masculina y sus transformaciones*. In: Elias, Norbert e Dunning, Eric. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, pp: 323-342 1992.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Políticas da diferença: Para além dos estereótipos na prática educacional*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> .Acesso em 15 jun 2007.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e Punir – nascimento da prisão*. 12 ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1995b.

FRANZINI, Fábio. *Futebol é “coisa para macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 25, nº.50, p. 315-328, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, Ana Archangelo; PELLINI, Fernanda da Costa; ARAUJO, Jifferson S. R. de & MAZZINI, Juliano Meneguetti. *Educação Física Escolar: Atitudes e Valores*. Motriz, Vol. 7, n.1, pp. 17-22, 2001.

GOMES, Nilma L. *Diversidade cultural e formação de professores: um diálogo necessário*. Educação em revista, p. 153-166, set/2000.

KRAWCZYK, Nora. *A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos Internacionais*. Revista Brasileira de Educação, nº. 19, p. 43-62, 2002.

KRUG, Hugo Norberto; BASTOS, Fábio da Purificação. *A Construção do conhecimento prático do professor de educação física: Um estudo de caso etnográfico*. Revista Educação, vol. 27, nº. 02, 2002. Disponível em www.ufsm.br/ce/revista. Acesso em 02 ago 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MENEZES, Aline Beckmann de Castro, BRITO, Regina Célia de Souza. *Reflexões sobre a homossexualidade como subproduto da evolução do prazer*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.12, n.1, p.133-139, jan./abr.2007. Disponível em www.scielo.br/pdf/pe/v12n1/v12n1a15.pdf. Acesso em 17 nov 2007.

MORENO, Montserrat. *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona. Icaria Editorial, 2000.

MORETO, Daiany. *Corpo e Mídia nas aulas de educação física: um estudo de caso*. Monografia do curso de licenciatura em Educação Física da UFPR. 2006.

MOREIRA, Flávio Antônio, SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista – 7ª edição, São Paulo, Cortez, p. 93-124, 2002.

MORIN, Edgar. *O método*. 4. As idéias. Habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre, Sulina, 1998.

OLIVEIRA, Amauri A. B. de. *Analisando a prática pedagógica da Educação Física*. Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina. Londrina. volume 7, n. 13, p. 11-14, 1992.

SCHESCHOWITSCH, Andrea. *Aulas mistas na educação física escolar – um estudo de caso*. Monografia do curso de licenciatura em Educação Física da UFPR, p.19, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, p. 51-81, 2004.

ROMERO, Elaine. *A educação física a serviço da ideologia sexista*. Revista brasileira de Ciências do Esporte, 15(3): p. 226-234, 1994.

TABORDA DE OLIVEIRA Marcus Aurélio, PAIVA DE OLIVEIRA, Luciane. *Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental – Educação Física*. Maio de 2004. Disponível www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portaldiretrizes/dir_ef_educfis.pdf. Acesso em 22 mar 2007.

URRUZOLA, Maria José. *El camión hacia una escuela coeducativa. Coeducar para el desarrollo físico*. Joaquín Ramos García (coordenador). 2ª.edição. Grafidós Morón: Sevilha, p. 203-206, 1998.

WELZER-LANG, Daniel. *A Construção do Masculino: Dominação das mulheres e homofobia*. Rev. Estud. Fem. v. 9, nº 2, Florianópolis, 2001