

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA
OCUPACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
ESCOLAR**

**GÊNERO, EQUIDADE E CONTEÚDOS TRABALHADOS EM EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR: RELEVANTES OU IRRELEVANTES?**

MAYLANE SILVA

BELO HORIZONTE

2009

MAYLANE SILVA

**GÊNERO, EQUIDADE E CONTEÚDOS TRABALHADOS EM EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR: RELEVANTES OU IRRELEVANTES?**

Monografia apresentada à Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kátia Lúcia Moreira Lemos

**BELO HORIZONTE
2009**



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Esporte
Escolar

Monografia intitulada “**GÊNERO, EQUIDADE E CONTEÚDOS TRABALHADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELEVANTES OU IRRELEVANTES?**”, de autoria da pós-graduanda Maylane Silva, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Fernando Vítor Lima
Departamento de Esportes
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Luciano Sales Prado
Departamento de Educação Física
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 15 de março de 2010.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por ter me concedido mais essa conquista.

À Professora Doutora Kátia Lúcia Moreira Lemos, que contribuiu com este trabalho de maneira decisiva, com toques que se tornaram essenciais, uma pessoa admirável em todos os sentidos.

À Professora Doutora Paula Botelho Gomes, cujo livro abriu minha cabeça.

À minha família pela força, dicas, torcida e apoio.

Aos colegas pós, onde formamos um grupo com disposição para a solidariedade acadêmica, Emerson, Leandro e Igor.

Agradeço especialmente e de modo incomensurável ao meu marido e companheiro, Maurício, que me ajudou demais, formatando tabela, gráficos, sumário, enfim todo este trabalho o qual me orgulho muito, e segurando todas as barras comigo.

À Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, aos professores do Curso de Pós Graduação e demais funcionários.

Aos professores participantes desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa trata da questão de gênero nas aulas de educação física escolar. O objetivo geral foi investigar se os professores de Educação Física utilizam fatores diferenciadores no desenvolvimento dos conteúdos com relação ao gênero e analisar as evidências que sustentam a seleção desses conteúdos nas questões de gênero e equidade nas aulas de Educação Física. A metodologia utilizada foi descritiva de natureza qualitativa. Houve revisão da literatura e realizado entrevistas semi-estruturadas a quinze professores de escolas municipais, estaduais e privadas de Belo Horizonte, para identificar suas percepções. Percebeu-se que o aprendizado da separação, ou seja, o preconceito de atividades físicas em relação aos sexos ainda existe nas mentes de alguns professores, eventualmente submetidos às normas de algumas escolas, embora estejam procurando se adequar, por meio de ajustes pessoais, tanto pela sua formação quanto pela sua experiência. Nenhum dos professores sabe o que significam aulas coeducativas em Educação Física. Assim, concluiu-se que um aprimoramento cultural geral seja urgente e necessário, buscando a eficácia da contribuição das atividades físicas escolares à formação de meninos e meninas sem preconceitos de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Equidade. Conteúdos. Educação Física. Coeducação.

ABSTRACT

This survey approaches the matter on gender through physical education in schools. The general goal was to investigate if the physical education teachers use differential factors in the development content with respect to gender and to examine the evidence that underpins content selection in matters of gender and equity through Physical education. The methodology was descriptive and had nature quality. There was a literature review and a case study close to 15 Belo Horizonte local, State and private schools professors, in which open interviews were applied to identify their perceptions. One felt sure that picking learning, i.e. the physical activity preconception related to sexes, still exists in some teachers minds submitted by some schools rules, although they are looking suit, through personal adjustments, both by their training and experience. No teachers know what coeducative classes mean in physical education. Thus, it was concluded that it's urgent a general cultural enhancement, looking for the school physical activity's contribution effectiveness toward training boys and girls without gender bias.

Keywords: Gender. Equity. Content. Physical education. Coeducation.

LISTA DE ABREVIATURAS

EFe	–	Educação Física escolar
PCN's	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
Coep	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CBC's	–	Conteúdos Básicos Comuns

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Sexo dos entrevistados.....	51
Gráfico 2 – Conteúdos trabalhados.....	52
Gráfico 3 – Separação por sexo durante as atividades físicas.....	53
Gráfico 4 – Nível de participação feminina nas aulas de EFe	55
Gráfico 5 – Preferências masculinas na EFe	56
Gráfico 6 – Preferências femininas na EFe.....	57
Gráfico 7 – Manifestação de interesse das meninas.....	58
Gráfico 8 – Melhor sistema de distribuição das turmas.....	60
Gráfico 9 – Noção sobre coeducação	62
Quadro 1 – Modelos de escola.....	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tempo de Formados	51
------------------------------------	----

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	10
2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
2.1 – Gênero	15
2.2 – Gênero e desporto	17
2.3 – A Escola e a Educação Física Escolar	19
2.4. – A seleção dos conteúdos nas aulas de EFe	24
2.4.1 – Ginástica	27
2.4.2 – Jogos e brincadeiras	29
2.4.3 – Dança	31
2.4.4 – Lutas	32
2.4.5 – Esportes	34
2.5 – Aulas Mistas e Aulas Coeducativas	35
2.5.1 – Aulas Mistas	37
2.5.2 – Aulas coeducativas	40
2.5.3 – A prática docente rumo à coeducação	43
3 – METODOLOGIA	47
3.1 – Tipo de pesquisa	47
3.2 – Sujeitos	48
3.3 – Instrumentos de coleta de dados	48
3.4 – Tratamento dos dados	49
4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	51
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE	69
ANEXO	75

1 – INTRODUÇÃO

As questões de gênero permeiam diversas instâncias sociais, inclusive o contexto escolar (MEYER; SOARES, 2004). Assim, estudar as questões de gênero implicadas em uma hegemonia masculina nas aulas de Educação Física requer uma discussão sobre igualdade e relações de poder, enfatizando a necessidade de historicidade do tema dentro da sociedade.

No passado, a Educação Física esteve vinculada às instituições militares e à classe médica e, por isso, esses vínculos influenciaram, de forma significativa, a concepção da disciplina e sua forma de ensino.

Nas instruções federais brasileiras sobre a Educação Física de 1ª a 4ª série, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) lembram que os médicos assumiram uma função higienista, buscando modificar os hábitos de saúde e higiene da população em meados do século XIX.

Em 1851, a Reforma Couto Ferraz tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da corte. Os pais ficaram muito contrariados em ver seus filhos envolvidos em atividades que não possuíam caráter intelectual. Com relação às crianças do sexo masculino, a tolerância era maior, já que a idéia da ginástica era associada às instituições militares. Contudo, em relação às meninas, houve grande incidência de proibições quanto à sua participação.

Em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224¹, em que defendeu a inclusão da ginástica nas escolas, a equiparação dos professores de ginástica ao de outras disciplinas, e destacou a importância de um corpo saudável para a sustentação da atividade intelectual.

A literatura sobre as mulheres e as relações de gênero no esporte tem assinalado os avanços e os pontos de conflitos antigos e novos, mas os esportes continuam sendo avaliados em termos de gênero, incluindo os que se tornaram unissex e os que são vistos como potencialmente masculinizantes para as mulheres.

As mulheres atletas sempre tiveram de encarar o preconceito social de dois tipos: primeiro, que suas diferenças físicas as faziam muito menos competentes para o esporte do que os homens; e, segundo, que a prática esportiva as

¹ Projeto Leôncio de Carvalho, Decreto 7.247, 19 de abril de 1879, Instrução Pública.

masculinizava. Nesse contexto, a Educação Física Escolar contribuiu para masculinizar o desporto e feminizar as atividades rítmico-expressivas, socializando corpos masculinos e femininos, porém, separando-os (SARAIVA, 2002).

Segundo Louro (2001, p.72), uma aula dessa disciplina torna-se um contexto de elaboração das identidades de gênero, construindo masculinidades e feminilidades a partir da participação em atividades corporais, e observa: “se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de EF esse processo é, geralmente mais explícito e evidente”.

Scott (2005) afirma que a igualdade não é ausência ou eliminação da divergência, mas o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração. Isso, na prática, significa possuir um grau semelhante de uma qualidade ou atributo especificado ou implícito; estar no mesmo nível em termos de posição, dignidade, poder, habilidade, realização ou excelência; ter os mesmos direitos ou privilégios. A este propósito Palmer (1974) coloca que a igualdade requer um ato de escolha, pelo qual algumas diferenças são minimizadas ou ignoradas enquanto que outras são maximizadas e postas a se desenvolver.

Apenas uma minoria das mulheres brasileiras participam de atividades desportivas. Tal participação se verifica, sobretudo, durante o período em que estudam. Para a maioria, a escola é o único lugar de que dispõem para a prática dessas atividades e é justamente na escola, especificamente nas aulas de Educação Física que elas encontram ambientes pouco acolhedores e mesmo inibidores a uma participação plena.

Nesse sentido, não se pode negar a relevância das aulas de Educação Física para favorecer a inserção, permanência e ampliação na participação das meninas no campo das práticas corporais desportivas.

Silva, Botelho-Gomes e Queirós (2000), reforçam que ainda hoje, no meio escolar, perdura a dominância de um inconsciente androcêntrico veiculado à idéia de que certas atividades físicas e desportivas são mais apropriadas a mulheres e outras a homens.

Quando a proposta é ensinar atividades físicas, um (a) mestre deve centrar-se nas questões pedagógicas que permeiam a aprendizagem: nas propostas em si, no ambiente de trabalho e na metodologia a ser desenvolvida na aplicação das atividades, uma vez que o enfoque principal deve desvincular-se da cópia de

métodos de práticas repetitivas, mecânicas, voltadas somente para o gesto técnico (BENTO, 1995).

A pergunta de partida se dirigiu ao seguinte aspecto:

Qual a realidade atual das aulas de EFe, ou seja, ainda existe a aprendizagem da separação, não atendendo a diversidade e respeitando os ritmos e possibilidades individuais dos (as) alunos (as)?

Segundo Silva, Botelho-Gomes e Queirós (2000), para que os professores (as) conciliem suas práticas com as demandas de seus alunos e alunas, é necessário que examinem os programas, os conteúdos, as atividades, os métodos de ensino, os equipamentos e as condições. As autoras entendem, também, necessária, a existência de outra interpretação da igualdade, que consiste em igualar o ensino, planejando os objetivos e considerando os alunos e alunas de forma igualitária.

Assim, as questões de gênero perpassam o contexto escolar, buscando alternativas pedagógicas que viabilizem mudanças nas relações de poder entre os sexos, desconstruindo oposições sobre os corpos masculinos e femininos.

Nessa perspectiva, considera-se relevante diferenciar os modelos de aulas mistas e separadas por sexo, uma vez que a literatura apresenta vantagens e desvantagens a esse respeito, e refletir sobre como as aulas de EFe estão sendo conduzidas atualmente. Pelo que se tem percebido, o modelo de aulas coeducativas para promover equidade na perspectiva de apontar uma prática pedagógica equivalente não está sendo aplicado.

A escola deve fazer parte da produção de conhecimento que só se faz através da pesquisa. Sendo assim, pesquisas qualitativas, que abordam o tema gênero, em muito podem contribuir para que a Educação Física não enfatize um corpo voltado para o domínio de habilidades desportivas, onde o (a) aluno (a) deve receber as informações e os modelos técnicos acabados, reproduzindo-os de acordo com critérios de ajustes e oportunidades. Sabe-se que os professores (as) de Educação Física têm consciência das diferenças de atitudes, interesses e aptidões entre os alunos e alunas. Apesar disso, apresentam grande tendência em abordar a mesma atividade para a totalidade dos alunos e ainda considerar habilidades diferenciadas.

No Brasil, até a década de 1990, e em alguns locais, mesmo na atualidade, as aulas de educação física, de maneira diversa de outras disciplinas escolares, eram separadas por sexo. Essa separação justificava-se pelo caráter prático da disciplina

e por ela lidar com o “corpo”, compreendido a partir de sua perspectiva biológica. À medida que as aulas de Educação Física foram tornando-se mistas, um intenso debate surgiu entre professores (as), dirigentes de ensino e pesquisadores (as). Tal mudança motivou diversas produções científicas na área, que debatem sobre vantagens e desvantagens, conflitos e desafios do novo sistema (LOUZADA; VOTRE; DEVIDE, 2007; ALTMANN; AYOUB; GARCIA, 2009).

Os diversos elementos expostos até aqui foram os que motivaram esta pesquisa, cujo objetivo foi investigar se os professores de Educação Física utilizam fatores diferenciadores no desenvolvimento dos conteúdos com relação ao gênero; e analisar as evidências que sustentam a seleção desses conteúdos nas questões de gênero e equidade nas aulas de Educação Física.

Para atingir tal propósito, buscou-se perceber a concepção dos (das) professores (as) sobre sua prática pedagógica para o desenvolvimento de construção de bases para uma proposta curricular a partir da perspectiva de equidade e gênero, buscando identificar se o conceito de ‘coeducação’ tem sido aplicado.

Mas o que significa ‘coeducação’? Nada mais do que uma educação comum a meninos e meninas, desconsiderando os preconceitos. Ainda hoje, diversos pesquisadores sustentam existir, para além das diferenças anatômicas entre os sexos, algumas distinções, entre as quais a maneira pela qual o cérebro de meninas e meninos processa a linguagem, as informações, as emoções, o conhecimento e outras características tidas como naturais. Auad (2006) questiona as justificativas biológicas para uma educação diferenciada de garotas e garotos e aponta como a educação, as práticas educativas, a convivência entre meninas e meninos na escola consistem em um processo social complexo, que superam as técnicas amparadas por dados científicos.

Assim, mais uma vez justifica-se a escolha do tema, em que a escola pode ser um espaço discriminatório de ‘aprendizado da separação’ ou, em contrapartida, uma importante instância de emancipação e de mudança (AUAD, 2006). Ou, então, conforme Dayrell (1996), a escola pode ser um espaço educativo de construção de personalidades autônomas e críticas, onde as crianças constroem suas identidades.

Com relação à metodologia, o primeiro passo para o desenvolvimento do estudo foi um levantamento bibliográfico, em que foram apresentados pontos centrais relacionados ao tema.

Outro caminho percorrido foi a realização de uma entrevista semi-estruturada junto a 15 (quinze) professores (as) da rede pública e privada de Belo Horizonte, Minas Gerais, tendo como referência equidade e conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Houve, então, análise de conteúdo para buscar identificar os sentidos emergentes na construção no discurso (BARDIN, 1977).

Estas metodologias foram organizadas ao longo da pesquisa nos seguintes itens e capítulos:

No capítulo de revisão da literatura, buscou-se o eixo temático de gênero e sua inserção em meio à Educação Física Escolar sendo de grande relevância para o entendimento da pesquisa; no item sobre a escola e a educação física escolar, foram apresentados diversos argumentos e dados de pesquisas, propiciando subsídios à discussão das diferenças entre os modelos de aulas. Foi também considerado, como o conteúdo interfere na promoção da equidade nas aulas de Educação Física, e explicitadas as normativas federais que regem as aulas.

No capítulo da metodologia, foram informados: o tipo de pesquisa; a população e amostra da pesquisa; os instrumentos de coleta e a forma de tratamento dos dados.

Em seguida, no capítulo quarto, foi feita a apresentação dos dados e, simultaneamente, esses foram analisados.

O trabalho é finalizado com as considerações finais, a lista de referências que possibilitaram seu desenvolvimento, o Apêndice, onde constam a estrutura da entrevista aplicada e a síntese de seus resultados, e o Anexo contendo o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado na pesquisa.

2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este enquadramento teórico se propõe a apresentar entendimentos sobre atividades físicas e sua aplicabilidade em relação a gênero ao longo dos anos. Acredita-se que vá auxiliar a compreensão de cada época e as atitudes culturais frente ao mundo e seus problemas, bem como fundamentar a pesquisa realizada em relação à prática da Educação Física Escolar.

Na educação, hoje há um reconhecimento de que, tal como a história, ela é sexuada. Há claramente o reconhecimento de que sempre houve (e há) uma educação para meninos e outra para meninas, sendo preciso dizer isso em alto e bom som, pois quando se falava de educação, já que o masculino era tornado universal; falava-se de homens e dever-se-ia entender que as mulheres aí estavam compreendidas (LOPES; GALVÃO, 2001, p.69).

A distinção e a interação entre sexo e gênero, ou entre biologia e cultura não são claras. Silva, Botelho-Gomes e Queirós (2004) observam que não se pode definir, com precisão, onde acaba o domínio da biologia e começa o da cultura, bem como parece evidente que o significado de uma diferença sexual biológica também pode variar de acordo com a cultura.

2.1 – Gênero

Primeiramente o termo gênero foi utilizado pelas feministas americanas indicando uma rejeição ao determinismo biológico em relação ao sexo. Em função dessas críticas e das próprias transformações nas reivindicações dos movimentos feministas, surgiu o gênero enquanto categoria de classe. A categoria 'gênero' procura destacar que a construção dos perfis de comportamento feminino e masculino define-se um em função do outro, uma vez que se constituíram social e historicamente num tempo, espaço e cultura determinados e que as relações de gênero são elementos constitutivos das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem sexos e, portanto, uma forma primária de relações significantes de poder.

Heilborn (1994, p.1) afirma que o termo passou a significar a distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e a dimensão biológica dos seres humanos.

A cultura composta de conjuntos adicionais específicos apresenta-se como um todo integrado; cada domínio pode ser objeto de concepções peculiares. Eles mantêm entre si, contudo, uma tessitura que não é de simples justaposição; ao contrário, integram um sistema interdependente que provê a coerência de uma determinada visão de mundo.

Joan Scott (1995) contribui para o avanço da compreensão da categoria gênero, propondo que esta seja uma categoria analítica e social, ou seja: analítica ao colocar que não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo separado, ou seja, o universo das mulheres faz parte, é criado e existe no mundo dos homens; social porque se devem entender as relações de gênero para se entender as relações de poder. Assim, a categoria gênero

[...] torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de idéias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres (SCOTT, 1995, p.75).

Segundo Louro (1999), diferentemente do sexo, gênero é um produto social, aprendido, representado, institucionalizado e transmitido ao longo das gerações. Quando discute a introdução de gênero nos estudos feministas, aponta que a categoria é constituinte da identidade dos sujeitos, sendo mesmo elemento não somente que constitui, mas que institui a própria identidade, tal como a classe social, a etnia, a nacionalidade. Em obra anterior, observa que se deve

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas femininas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito, inclusive como sujeito da Ciência. (LOURO, 1997, p.17).

Para a compreensão de alguns conceitos, a antropologia cultural é uma das ciências humanas que mais vem contribuindo para colocar aquilo que o pensamento ocidental toma por “natural”. Na perspectiva de Nicholson (2000, p.14-15), não existe um corpo que possua uma essência universal sem se contextualizar histórica e culturalmente. A autora demonstra ser necessário aprofundar-se sobre os

[...] estereótipos culturais de personalidade e comportamento, mas também as formas culturalmente variadas de se entender o corpo [...] A consequência é que nunca tivemos um único conjunto de critérios constitutivos da identidade sexual.

Percebe-se, então, que o equipamento biológico inato não consegue explicar o comportamento diferenciado masculino e feminino observado na sociedade. Para a educadora e feminista Daniela Auad (2004, p.142), gênero deve ser empregado como categoria empírica para se “compreender também as relações entre os sujeitos [...] e para compreender as relações sociais entre os significados masculinos e femininos, também aplicado às instituições”.

Das diversas concepções de gênero aqui discutidas, se destacam alguns pontos em comum ressaltados por Knijnik (2006):

Em primeiro lugar, que gênero precisa ser discutido, desnaturalizado, historicizado, desconstruído e contextualizado;

Mais do que pensar exclusivamente em gênero, devem ser levadas em conta suas relações, e de que modo estas constroem e articulam o poder internamente às sociedades e às instituições sociais; e que paulatinamente, os estudos passaram a ensaiar explicações acerca do lugar e das relações de homens e mulheres numa dada sociedade, observando não exatamente seus sexos, mas tudo o que socialmente se construiu sobre os mesmos.

2.2 – Gênero e desporto

Desde os primórdios da humanidade, a atividade física acompanha o ser humano como uma manifestação fundamental para sua existência. Todas as atividades humanas durante o período denominado pré-histórico dependiam do movimento e, quando se analisa a cultura primitiva em qualquer de suas dimensões, percebe-se a importância das atividades físicas.

Cabe lembrar que um ser humano é classificado como sendo do sexo masculino ou feminino, não havendo alternativas de natureza biológica, mas a dualidade de gênero não pode ser considerada uma simples relação de oposição ‘masculino-feminino’ (SILVA; BOTELHO-GOMES; QUEIRÓS, 2004). Segundo Connel (1990), o gênero deve contemplar definições plurais de masculinidade e feminilidade.

Se, por um lado, a biologia por si só não providencia claras justificativas de uma dicotômica visão de sexo, por outro sua interação com a cultura parece ser constante, complexa e frequentemente não reconhecida. Esses aspectos não podem ser ignorados no contexto do desporto, onde ainda permanece pouco claro se as diferenças de capacidades biológicas e fisiológicas entre homens e mulheres são produto de características inatas e/ou de aspectos culturais.

Quando os conceitos como gênero e desporto são associados, um denominador comum emerge - o corpo. O desporto desenvolve-se 'no' e 'pelo corpo', e o gênero é corpóreo. O corpo não é simplesmente a medida ou a manifestação de um ser sexuado, ele molda a identidade de gênero e é moldado pelas noções dominantes de feminilidade e de masculinidade.

A globalização da cultura e uma crescente conscientização acerca da importância do corpo impulsionaram as atividades físicas e desportivas para uma das mais importantes áreas sociais e culturais da atualidade. A prática desportiva centraliza-se na sua relação com o corpo. Na opinião de Silva, Botelho-Gomes e Queirós (2002, p.2),

O corpo movimenta-se, age, reage, modifica-se, molda-se, transgride, expressa, recupera e se transfigura, de modo a responder às solicitações que aquela prática desportiva exige. Pode fazê-lo com maior ou menor prazer, com mais ou menos esforço e visando objetivos diferentes. É um corpo de múltiplas configurações, de idades variadas, que expressa etnias, de diferentes raças, que sofre ou beneficia dos tratamentos que lhe são dados, portador ou não de deficiência, e é um corpo sexuado. É uma multiplicidade de corpos, o corpo que pratica desporto.

O desporto é uma área onde o corpo é dominante, mas largamente ignorado como ente social. A cada dia, existem mais informações relacionadas às funções e movimentos do corpo, mas restritas referências relacionadas com suas experiências e significados sociais.

O corpo no e do desporto deve ser visto em si mesmo e nos modos como é incorporado na construção do gênero. As desigualdades e injustiças entre mulheres e homens, que o desporto demonstra, estão também presentes, com maior ou menor extensão, na sociedade em geral. O desporto não existe fora da sociedade, mas, pelo contrário, contribui ativamente para a construção do gênero nas outras esferas da vida das pessoas.

No desporto, como em outras dimensões culturais, o masculino e o feminino assumem valores distintos. A predominância do masculino no mundo do desporto

possui raízes históricas, culturais e políticas. No desporto, o conhecimento alicerçado em relações de poder não é neutro, a quase totalidade desse conhecimento é construída, validada e representada por homens (SCHPUN, 1997). Assim, embora cada vez mais homens e mulheres tenham a oportunidade de participar nas mais diversificadas atividades desportivas, muitas ainda continuam a padecer de um vínculo social e cultural ao gênero (SILVA; BOTELHO-GOMES; QUEIRÓS, 2006).

Atualmente, reconhece-se um percurso histórico do desporto e da Educação Física, orientado por valores e práticas competitivas hegemônicas masculinas, que contribui para uma reprodução social das diferenças de gênero (TALBOT, 2001). Esta cultura da masculinidade no desporto e na Educação Física teve impactos negativos na participação das mulheres nas atividades desportivas.

Ainda hoje é veiculada a idéia subjugada a uma arcaica tradição aristotélica, que associa os homens às atividades mais ativas (princípio) e as mulheres às mais passivas (elemento) (SILVA; BOTELHO-GOMES; QUEIRÓS, 2006).

2.3 – A Escola e a Educação Física Escolar

As escolas são locais importantes, nos quais os processos educacionais são trabalhados de forma institucional. Dessa maneira, contribuem de forma crucial para a construção social do corpo, sendo continuamente indicadas como uma das mais importantes e responsáveis pela construção da representação de quem se é, dentre as várias instituições das quais o ser humano participa. Assim, escolas interferem na formação dos indivíduos que nela permanecem ou que por elas passam.

Segundo a pesquisadora Vilela (2001), através dos sistemas escolares se desenvolve um processo peculiar de imposição dos caracteres dos grupos sociais e do poder estabelecido. A educação escolarizada é também um meio pelo qual o indivíduo pode ascender socialmente, uma vez que a educação poderia ser considerada uma forma de poder, onde aqueles que a possuem são prestigiados e desfrutam de um tratamento diferenciado. A escola seria como um dos fatores de estratificação social, um meio de distinguir e privilegiar alguns indivíduos.

Para Rodrigues (2001 p. 243),

A educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, da comunicação e da intercomunicação, de autoconhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas. E propõe-se a prover as formas de superação dessas necessidades, sejam elas matérias, ou psíquicas, de superação ou de reconhecimento de limites, de expansão do prazer e outras.

A questão da identidade e da diferença tem marcado a discussão educacional atual em que se volta particularmente para o currículo. Como componente pedagógico, o currículo define formas e organizações de conteúdos onde determinam o processo educativo, vinculando-se às relações de poder. Portanto o currículo como forma de política social influencia na construção das personalidades.

Deve-se considerar a fusão entre as atividades educacionais e suas referências culturais, onde os (as) alunos (as) estão imersos numa cultura que difunde várias imagens e estereótipos sobre o corpo. Assim, a escola não pode se orientar por conteúdos supostamente irrealistas, pois correria o risco de ficar separada do extra-escolar.

De acordo com os Conteúdos Básicos Comuns (CBC, 2005), a EFe (Educação Física Escolar) é concebida como parte intrínseca dessa educação e está comprometida com a construção de uma escola como tempo e espaço de vivência sociocultural, aprendizado de saberes e desenvolvimento do sujeito, considerando a pluralidade das potencialidades humanas.

No início do século XX, a Educação Física, ainda sob o nome de 'ginástica', foi incluída nos currículos de alguns Estados brasileiros. Nessa mesma época, a educação no país sofria forte influência do movimento escolanovista, que evidenciou a importância da disciplina no desenvolvimento integral do ser humano. Esse contexto favoreceu profissionais da educação a levar o tema para discussão dos métodos, práticas e problemas relativos ao ensino da Educação Física na III Conferência Nacional de Educação, em 1929 (PCN, 1997).

Nos anos de 1930, a disciplina ganhou novas atribuições: fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva e o desenvolvimento do espírito de cooperação em benefício da coletividade. Desde essa época e até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, houve amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro, culminando com a obrigatoriedade da Educação Física no ensino primário e médio, e favorecendo a prática de esportes nas aulas. O Método Desportivo Generalizado, implantado nos anos de 1960, significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e

constitui-se uma tentativa de incorporar o esporte a objetivos e práticas pedagógicas (PCN, 1997).

O programa federal recomendado para as aulas de Educação Física compreendia um conjunto de ginástica, jogos desportivos; danças e recreação, capaz de promover o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito e, de modo especial, fortalecer a vontade; formar e disciplinar hábitos sadios; adquirir habilidades, equilibrar e conservar a saúde e incentivar o espírito de equipe de modo que seja alcançado o máximo de resistência orgânica e de eficiência individual.

Depois de 1964, o ensino passou a ser visto como uma maneira de formar mão-de-obra qualificada, e a EFe teve seu caráter instrumental reforçado, por ser uma atividade prática. Em 1970, o governo militar investiu na disciplina em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional e na segurança, tanto na formação de um exército composto por jovens saudáveis quanto na tentativa de desmobilização de forças políticas opositoras. A campanha da seleção brasileira de futebol, em 1970, é exemplo desse foco saúde-nacionalismo (PCN, 1997).

Como lembra Romanelli (1991), a organização da educação em determinada sociedade é, antes de tudo, uma estratégia de ordem política e, por isso, se faz através da legislação. Quando Althusser (1992) afirmou que a escola era um 'aparelho ideológico do Estado', referia-se a um espaço onde ocorria a reprodução de hábitos e valores da sociedade e formava cidadãos comprometidos com a manutenção da situação atual. Portanto, essa escola não estava envolvida em um projeto de transformação social, preocupada com a formação do cidadão crítico e capaz de realizar uma nova leitura do mundo.

Nesse sentido, Oliveira (2002, p.55) observa que

A historiografia desenvolveu uma estreita interpretação que imputa à educação física escolar uma função de reprodução do ideário oficial, calcado na ideologia da segurança nacional e do Brasil grande. Além disso, a tecnicização das práticas corporais representaria melhoria das condições da força de trabalho, no sentido de torná-la mais eficiente e eficaz no processo de produção; a racionalidade e o planejamento da economia da educação conformavam, então, as políticas públicas e, conseqüentemente, as práticas escolares, deixando pouco ou nenhum espaço para a intervenção dos sujeitos na história.

Os papéis a serem exercidos na sociedade, por vezes, apresentam-se prontos e modelados, visando proporcionar uma situação estável e equilibrada no

contexto e na ideologia dominante. Oliveira (1994, p.185) ressalta que o papel do professor como intelectual orgânico é abrir o campo de percepções de seus alunos. E isso se deve ao fato de que “a ótica sociológica do consenso sustenta-se em princípios funcionalistas que só prevêem possibilidades para interação, continuidade, conservação, harmonia, equilíbrio e ajustamentos sociais”. Por outro lado, a pedagogia do conflito fundamenta-se num trabalho de persuasão para a superação do conhecimento do senso comum e incorpora um caráter de contra-ideologia ou contra-hegemônico ao poder vigente (CHAVES, 2005).

As tendências tradicionais, militaristas, higienistas, biologizantes, tecnicistas e competitivistas (LIBÂNEO, 1985; GHIRALDELLI JR., 1988) também influenciaram bastante as práticas corporais das aulas de Educação Física escolar, norteadas toda orientação didático-pedagógica.

A partir do Decreto 69.450, de 01 de novembro de 1971, a EFe foi considerada como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades quanto no seu controle e avaliação e, assim, a iniciação esportiva, a partir da 5ª série, passou a buscar novos talentos que pudessem participar de competições internacionais. Como resultado, o Brasil não se tornou uma nação olímpica, e a competição esportiva da elite não ampliou o número de praticantes de atividades físicas. “O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento” (PCN, 1997, p.23).

Desde a chegada das teorias críticas educacionais à área de Educação Física no Brasil na década de 1980, pesquisadores têm afirmado que ela se encontra em crise (MEDINA, 1983; CARMO, 1985; GHIRALDELLI JR, 1988; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988; BRACHT, 1992; TANI, 1998; OLIVEIRA, 2002).

Principalmente no âmbito escolar, a educação física tem sido considerada como uma disciplina sem um lugar muito claro. Muitos pesquisadores caracterizam-na como uma atividade sem legitimidade (BRACHT, 1992), sem função social (BETTI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992), sem função política (GHIRALDELLI JR., 1988) e até mesmo sem função educativa (MARIZ DE OLIVEIRA, 1988).

Todos esses estudos caracterizam-se por uma visão estrutural extremamente ampla e arbitrária: a Educação Física estaria em crise porque, dentre outras razões,

o governo autoritário instalado no Brasil após 1964, na tentativa de consolidar sua ideologia, fez uso das atividades desportivas (e da educação física em geral) com a finalidade de anestesiar a consciência e acalmar a participação popular nos processos reivindicatórios e decisórios. Com isso, o governo produziu e divulgou específica abordagem de Educação Física que acabou se consolidando de forma incontestável, sem que os profissionais da área pudessem contrapor-se às suas medidas arbitrárias e autoritárias (OLIVEIRA, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394), promulgada em 20 de dezembro de 1996, buscou transformar o caráter que a EFe havia assumido anteriormente ao explicitar em seu art. 26, que as aulas de Educação Física devem ser “integradas à proposta pedagógica da escola, componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Desde então, a proposta dos PCN (1997) passou a entender a EFe como uma cultura corporal.

Atualmente podem ser constatadas algumas abordagens diferenciadas para a EFe no Brasil, resultantes de diversas articulações e teorias: psicológicas, sociológicas e filosóficas. Os PCNs (1997) afirmam que essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, aproximando-a das ciências humanas. Com isso, embora seus enfoques eventualmente até controversos e/ou divergentes, possuem em comum o entendimento e a busca de uma Educação Física articuladora das múltiplas dimensões do ser humano.

Ainda segundo os PCNs (1997, p.33), o processo de ensino e aprendizagem em EFe não deve se restringir ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas capacitar os alunos a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada. Por isso, “é fundamental a participação em atividades de caráter recreativo, cooperativo, competitivo, entre outros, para aprender” as regras e estratégias e saber adaptá-las.

2.4. – A seleção dos conteúdos nas aulas de EFe

No âmbito da escola, o documento que rege as ações escolares é o Projeto Político Pedagógico, documento norteador que reúne as principais idéias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais da escola, instrumento de referência às ações de todos os agentes que intervêm no ato educativo (COSTA; MADEIRA, 1997). O Projeto Político Pedagógico de uma escola é um documento dinâmico que pode e deve ser alterado sempre que necessário para atender as novas demandas da escola, permitindo que gestores e professores possam, em conjunto, estipular metas e objetivos a serem alcançados durante o ano letivo.

Dentre as várias disciplinas que compõe a estrutura curricular das escolas, a Educação Física caracteriza-se como um fórum privilegiado às ações pedagógicas que envolvem os alunos e seus movimentos corporais. Na EFe, é importante o corpo ser compreendido “como um corpo vivo que interage com o meio físico, cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc.” (PCN, 1997, p.46).

Conforme Botelho-Gomes, Silva e Queirós (2000), o espaço físico da escola pretende ser formativo e educativo, e todos (as) devem ter oportunidade para ocupá-lo. Diferenças etárias, de sexo, etnia, raça, uma superior força física ou maior agressividade não podem constituir argumentos para prioridade ou exclusividade em sua utilização e/ou apropriação.

De acordo com os PCNs, a distribuição e o desenvolvimento dos conteúdos devem estar relacionados com o projeto pedagógico da escola e a característica destes conteúdos devem contemplar os vários níveis de competência desenvolvidos, para que todos (as) os (as) alunos (as) sejam incluídos e as diferenças individuais resultem em oportunidades para troca e enriquecimento do próprio trabalho.

A EFe deve procurar oferecer múltiplas atividades, mediante metodologias nas quais o aluno (a) seja um consumidor (a) da atividade, tratando pedagogicamente do corpo na escola e as aulas de Educação Física devem ser o momento por excelência que permitem as diversas dimensões do movimento, contribuindo para as manifestações corporais e uma forma específica da relação do sistema educativo com o corpo; uma forma de lhe conferir importância educativa (BENTO, 1995).

A eleição dos conteúdos nas aulas de Educação Física deve ajudar a minimizar descompensações, abrir portas e possibilitar habilidades e

conhecimentos. Na maior parte dos casos, os docentes e as docentes esquecem-se do gênero dos (as) alunos (as) e fazem-no em nome de uma suposta igualdade de oportunidades, porém acentuando desigualdades (GOMES et al., 2001).

Muitas vezes, propostas do (a) professor (a) colocam os alunos em situações que não respeitam seus ritmos ou possibilidades de aprendizagem. Assim, entende-se a importância do papel desse profissional como elemento determinante para a promoção da equidade nas aulas de Educação Física, único caminho para a realização da pessoa dos (as) alunos (as).

O Coletivo de Autores (1992, p.36) também aponta para uma perspectiva de denúncia de modelos reprodutivistas de Educação Física através da história:

A perspectiva da educação física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. Apóia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos, para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento. Nessa linha de raciocínio, pode-se constatar que o objetivo é desenvolver a aptidão física. O conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física.

Dessa forma, os conteúdos são selecionados de acordo com a perspectiva do conhecimento que a escola elege para apresentar ao aluno.

O Coletivo de Autores (1992) destaca os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, entende a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimentos, que integra o aluno nesta perspectiva, formando o cidadão que irá produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos; esportes; danças; lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania, pautada em valores éticos, estéticos e morais.

Chaves (2005) afirma que não se pode negar que faz parte da cultura da escola, no que tange à Educação Física, a prática de atividades não orientadas pelo

professor, conhecidas tradicionalmente como 'rolar a bola' ou práticas repetitivas e únicas, como o futebol e a queimada. Essas posturas devem ser descartadas do cotidiano escolar, pois não se fundamentam em prática pedagógica e estigmatizam a profissão. A cultura escolar da Educação Física é um processo dinâmico, que não pode reduzir-se a práticas elitistas, discriminatórias e reducionistas no sentido de oferecer apenas algumas possibilidades que predominam na sociedade, servindo como um puro e simples decalque de uma cultura dominante.

Assim, a EFe pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais. Deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades de forma democrática e não seletiva.

Independente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social) (PCN, 1997, p.28).

Com relação aos jogos, danças ou futebol, os alunos devem aprender, além das técnicas, a discutir regras e estratégias, "apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los" (PCN, 1997, p.28).

De acordo com os PCNs, particularmente no que diz respeito às diferenças entre as competências de meninos e meninas, deve-se ter um cuidado especial. Muitas dessas diferenças são determinadas social e culturalmente e decorrem de vivências anteriores de cada aluno, de preconceitos e comportamentos estereotipados.

A EFe pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais. Deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades de forma democrática e não seletiva.

Consta no documento dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC, 2005):

A democracia, no âmbito da formação educacional, fundamenta-se no reconhecimento dos direitos humanos e no exercício dos direitos e deveres da cidadania. Comprometida com a busca da equidade no acesso a todos os benefícios sociais relativos à promoção da qualidade de vida dos sujeitos, a democracia se expressa também no combate a todas as formas de preconceito e discriminação. Assim, no contexto do processo ensino-aprendizagem da Educação Física, este 23º princípio deve ter como premissa básica a garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos. O ensino da Educação Física não pode, portanto, perder de vista a perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva, não discriminatória entre homens e mulheres de todas as idades,

classes sociais, etnias, independentemente de suas habilidades e performances nas práticas corporais.

Deste modo, deve-se proceder a uma reflexão crítica sobre dados da prática docente e ponderar mudanças. A EFe deve estar aberta a outras possibilidades de manifestações culturais para responder a motivos diferentes e a exigências plurais, sublinhando a educação e a formação corporal com base na equidade educacional, o que significa mais uma oportunidade de prática complementar, compensatória, suplementar e de recreação, uma oportunidade de aprendizagem, de cultura, de socialização que não deve ser sexista.

2.4.1 – Ginástica

De acordo com BARBANTI (1994), Ginástica é derivado de Gymnos, que quer dizer nu, levemente vestido e geralmente se refere a todo tipo de exercícios físicos para os quais tem que se tirar à roupa de uso diário para a prática.

As atividades físicas sistematizadas, constantes nos currículos das escolas Brasileiras desde meados do século XIX, como Ginástica, são conhecidas como um componente curricular onde se utilizam atividades físicas com fins educacionais BETTI (1991).

A prática da Ginástica é legitimada pelo fato da tradição histórica do mundo ginástico ser uma oferta de ações com significado cultural para os praticantes, onde as novas formas de exercitação em paralelo com as tradicionais possibilitam uma prática corporal que permite aos indivíduos darem sentido próprio às suas exercitações ginásticas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ainda segundo o Coletivo de autores (1992), a ginástica é uma forma particular de exercitação onde, com ou sem uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedora da cultura corporal das crianças.

A Ginástica é um conhecimento clássico e ao mesmo tempo contemporâneo, pois ao longo dos anos passou por diversas transformações incorporando características específicas com o movimento histórico vivido pela sociedade.

Trabalhar com Ginástica nas aulas de Educação Física, constitui desafio, considerando a complexidade do trato metodológico com esse conhecimento, assim como as resistências culturais, histórico-sociais e pedagógicas que a cercam.

Glombe e Lopes (2003), salientam que a EFe tem a responsabilidade de garantir às crianças o acesso às práticas da cultura motora por meio da Ginástica, contribuindo para a construção de conhecimentos e sua reflexão consciente. Porém, não é esta a realidade que encontramos nas aulas de Educação Física. Em muitos casos esse conhecimento é negado, como nos mostram os estudos de Nista-Piccolo (1998) e Souza (2003), que comprovaram a quase ausência da ginástica na escola. As justificativas dadas são: Faltam materiais e local adequados; os professores não se consideram aptos com relação a este conteúdo; há falta de interesse pela Ginástica por parte dos alunos.

Contudo, a experimentação das práticas gímnicas não requer necessariamente o uso de materiais específicos. Podem ser utilizados, entretanto, materiais alternativos como pneus, bastões, ripas, cordas, arcos, caixotes e bancos (CBC, 2005)

Outros estudos mostram ainda que os professores têm conhecimento restrito sobre o trato pedagógico da Ginástica e não visualizam possibilidades de seu ensino nas aulas de Educação Física. Assim quando a Ginástica é desenvolvida no espaço educacional não está amparada em qualquer sistematização ou subsídio teórico que fundamente sua prática (CORTARELL et al, 2005).

Para os Conteúdos Básicos Curriculares (2005), a Ginástica deve ser considerada uma prática cultural, patrimônio da humanidade, legítima de ser problematizada e vivenciada nas aulas de Educação Física, pois seu estudo e vivência envolvem o conhecimento sobre as diversas formas de exercitar e conhecer o próprio corpo.

Assim, reduzir o conteúdo de Ginástica da escola é desconsiderar a sua construção histórica enquanto uma área de conhecimento que é criada, acumulada e recriada criativamente pela humanidade que se constitui como um acervo cultural.

2.4.2 – Jogos e brincadeiras

Entre outros aspectos, a brincadeira pode auxiliar crianças a exprimir sua agressividade, dominar sua angústia, aumentar as suas experiências, treinar para situações imediatas e futuras e estabelecer contatos sociais (BOMTEMPO; HUSSEIN; ZAMBERLAN, 1986). Nesse sentido, brincadeiras podem ser se constituir em estratégia utilizada por pais e profissionais da saúde e da educação para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (CORDAZZO, 2003; DOHME, 2002).

As brincadeiras, em geral, parecem promover oportunidades de experiência psicológica plena, incluindo aspectos motores, afetivos, emocionais e cognitivos. Com o desenvolvimento da brincadeira simbólica ou de faz de conta, conforme examinado por Moraes (1980), ficam nítidos os treinos de atividade, e de papéis adultos, envolvendo a linguagem, e a adoção de uma perspectiva necessária para a percepção de sentimentos, de intenções e do papel dos parceiros de interação. Envolvem ainda compreensão da complementaridade dos papéis, da flexibilidade do comportamento e da percepção de pistas sociais, e, também, a apreensão de normas, valores e crenças da macro-sociedade (BUSSAB, 2003).

Na regulação recíproca que ocorre nas interações em geral e nas brincadeiras em particular, há ajustamento mútuo e acordo sobre um significado, ou seja, compartilhamento de significados. É feita síntese do que é comum, com descarte de informações irrelevantes, abrindo-se o caminho para a persistência de significados compartilhados, um princípio básico do fenômeno da cultura. Esta persistência pressupõe alguma estabilidade na composição do grupo, que conduz, mais uma vez, ao conceito de vínculo (CARVALHO; RUBIANO, 2003).

Na busca pelas experiências de meninas e meninos e por suas brincadeiras no pátio da escola, Auad (2006) e Finco (2008) analisam o aprendizado da separação nas brincadeiras e jogos. Mostram que as diferenças e as assimetrias de gênero no cotidiano escolar são explicadas por um processo que denomina "jogo da mistura-separação" (AUAD, 2006, p.44). Um dos grandes diferenciais entre este e os demais estudos na área é a análise das formas de relações entre meninas e meninos, que não se limita aos processos e às condições que estabeleceram os termos de polaridade. Desmonta, assim, a lógica dualista que rege as polaridades: a mistura e as separações de meninas e meninos nas brincadeiras não correspondiam

sempre às misturas e às separações do masculino e feminino. Não apenas desfaz a idéia de que cada um dos pólos (masculino e feminino) está presente no outro, mas também aponta as tentativas de avançar as fronteiras das relações de gênero na escolha do caminho.

A possibilidade de vislumbrar as diferentes formas de brincadeiras de meninas e meninos e a desconstrução dos pólos masculino e feminino traz uma proposta de reflexão sobre as formas como as crianças se relacionam frente às diferenças de gênero na infância: muitos são os exemplos de crianças que reagem e resistem aos modelos tradicionais de masculino e feminino. Segundo Finco (2003), é necessário desconstruir a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças: enquanto os brinquedos e brincadeiras forem associados a significados masculinos e femininos, que hierarquizam coisas e pessoas, serão apresentados a meninos e meninas significados excludentes.

O trabalho de Pereira e Mourão (2004) discutiu os estereótipos de gênero presentes nas aulas de Educação Física do primeiro segmento do Ensino Fundamental, e nos horários de recreação livre de uma escola de horário integral do Município de Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. Meninos e meninas de 8 e 9 anos apresentaram comportamentos baseados em estereótipos sexuais em quase todas as atividades dentro da escola, principalmente nos horários de recreação livre e nas aulas de Educação Física. Os comportamentos e os desenhos das crianças demonstraram que as atividades motoras são, preferencialmente, realizadas por grupos do mesmo sexo e que há distinção de jogos e brincadeiras para meninos e meninas. A maioria dos desenhos feitos pelas crianças da 2ª série do Ensino Fundamental apresentou divisão entre as atividades por sexo, ou seja, as meninas eram desenhadas de um lado da folha e os meninos do outro lado, participando de jogos e brincadeiras diferentes. Poucas crianças desenharam atividades envolvendo a participação dos dois sexos, porém, quase sempre se apresentavam jogando meninos contra meninas. Através da observação e filmagem das aulas e dos horários de recreação, puderam ser constatadas as mesmas atitudes. Observou-se que a escola permite que os estereótipos e preconceitos apresentados pelas crianças sejam perpetuados.

A discussão afirma que os jogos e as brincadeiras podem fornecer dados para a passagem de uma escola mista para uma real experiência coeducativa; é possível constatar que a brincadeira possui um papel importante no processo de

socialização na infância, pois cria um espaço de experiências para a construção de identidades, entre elas a identidade de gênero. Porém, a brincadeira pode ser caracterizada por aspectos contraditórios: ela pode ser tanto um espaço para a experimentação espontânea como uma forma de produção e de controle dos estereótipos masculinos e femininos de uma determinada sociedade (AUAD, 2006; FINCO, 2008).

2.4.3 – Dança

Ao estudar a vida de diferentes povos, desde as civilizações mais antigas até as atuais, comumente se encontra a dança como forma de manifestação cultural e de educação das crianças.

Nanni (2003), afirma que as danças entre os diversos povos representam seus estados de espírito, emoções, formas de expressar e comunicar algo, através de gestos e movimentos, acompanhados ou não de músicas, de cantos ou de ritmos populares.

Toda dança comporta valores culturais, sociais e pessoais produzidos historicamente. Cabe à Educação Física reconhecer outras possibilidades encontradas na dança e em suas mais diversas manifestações populares essas expressões que se apresentam como alternativas de legitimação da cultura dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos históricos, imersos num contexto sociocultural (CBC, 2005).

Em parceria com a Educação Física, que apresenta a cultura corporal como campo de intervenção e conhecimento, o ensino da dança vem sendo, quando não excluído, marginalizado no cotidiano escolar. Segundo os PCN's, existem casos de danças que estão desaparecendo, pois não há quem as dance, quem conheça suas origens e seus significados. Portanto, conhecê-las, valorizá-las e revitalizá-las é algo possível de ser feito dentro deste conteúdo.

Segundo Vargas (2003), a prática da dança nas aulas de Educação Física ainda se realizam de forma muito restrita devido ao despreparo na formação dos profissionais. Rangel (2002), também faz referência à dança como área pouco utilizada na EFe, quando afirma que essa situação pode ser um reflexo dos cursos de graduação em Educação Física (licenciatura) ocasionando pouca utilização desta

atividade em propostas escolares. Sendo assim, o ensino universitário nesta área não vem sendo capaz de suprir as demandas de mercado, deixando em aberto suas responsabilidades e os professores de Educação Física vêm trabalhando a dança sem ter uma contextualização para isto.

Outro ponto crítico com relação ao conteúdo dança na EFe diz respeito ao preconceito existente em relação aos homens que dançam. Preconceitos enraizados nos modos conservadores de agir e pensar, construídos social e culturalmente por nossa sociedade.

Em estudo realizado por Izumi e Martins (2006), questionou-se se meninos teriam mais dificuldade em aprender a dança. Revelou-se então que os meninos apresentam mais dificuldades com este conteúdo, devido ao preconceito presente na sociedade, à falta de vivência com a dança e à falta de consciência corporal. Por outro lado tendo-se perguntado sobre a preferência das meninas pela dança, dois terços das respostas foram afirmativas. Porque, além do fator cultural que predispõe as meninas para a afetividade, elas possuem mais facilidade para a dança devido ao cultivo espontâneo do ritmo, pela expressão corporal e pela maior sensibilidade à música e às expressões coreográficas de uma maneira geral.

Compreendendo a dança nessa perspectiva inclusiva, pode-se trabalhá-la como uma atividade espontânea, aberta às experiências individuais e coletivas sem modelos, padrões e preconceitos que inibam a criatividade e a liberdade de expressão.

2.4.4 – Lutas

As lutas devem servir como instrumento de auxílio pedagógico ao profissional de educação física: o ato de lutar deve ser incluído dentro do contexto histórico-sócio-cultural do homem, já que o ser humano luta, desde a pré-história, pela sua sobrevivência.

Segundo os PCN's

As lutas são disputas em que os oponentes devem ser subjugados, com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e deslealdade. Podem ser citados exemplos de luta: as brincadeiras de cabo de guerra e braço de ferro, até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê (Brasil, 1998).

Portanto, pretende-se oferecê-las, na escola, com o objetivo de proporcionar diversidade cultural e amplitude de atividades corporais.

Reportando a Alves Jr (2001):

A Educação Física passa a ser uma disciplina que vai tratar pedagogicamente de uma área de conhecimento denominada de 'cultura corporal', configurada na forma de temas ou de atividades corporais. Devemos ter consciência que a atividade física das lutas não é nem nociva nem virtuosa em si, ela transforma-se segundo o contexto. A luta na universidade, na escola, ou em qualquer outro local, torna-se o que dela a fazemos, e a competição, acrescentaríamos, não é uma imposição deste esporte. Pierre Parlebas (1990) lembra que as lutas em geral são atividades esportivas com uma oposição presente, imediata, e que é o objeto da ação, existe uma situação de enfrentamento codificado com o corpo do oponente. Desta forma, mais do que lutar contra o outro, a educação física escolar deve ensinar a lutar com o outro, estimulando os alunos a aprenderem através da problematização dos conteúdos e da própria curiosidade dos alunos.

Segundo os PCN's, os objetivos da prática das lutas na escola, são:

A compreensão por parte do educando do ato de lutar (por que lutar, com quem lutar, contra quem ou contra o que lutar; a compreensão e vivência de lutas no contexto escolar (lutas X violência; vivência de momentos para a apreciação e reflexão sobre as lutas e a mídia; análise dos dados da realidade positiva das relações positivas e negativas com relação a prática das lutas e a violência na adolescência (luta como defesa pessoal e não para "arrumar briga").

Visando estes objetivos, os conteúdos ministrados na aula de Educação Física devem procurar atender ao desenvolvimento do aluno no que se refere aos aspectos histórico-sociais das lutas, passando então, a trabalhar este conteúdo de uma forma lúdica, mostrando que ele pode ser mais um recurso na educação física escolar.

A capoeira, como manifestação da cultura popular, tem-se destacado como um importante referencial para compreender vários aspectos da nossa história, principalmente os ligados à luta pela emancipação do negro no Brasil escravocrata. Cabe, portanto, à Educação Física compreender a riqueza de movimentos e de ritmos que sustentam a capoeira e a necessidade de não separá-los da história e de seu caráter como manifestação cultural (CBC, 2005).

2.4.5 – Esportes

O esporte sempre esteve fortemente presente na sociedade brasileira, porém não foi inserido imediatamente como conteúdo das aulas de EFe. Após a segunda guerra mundial, coincidindo com o momento histórico do término do governo ditatorial no país, intitulado como Estado Novo no Brasil, conforme Coletivo de Autores (1992), originaram-se novas tendências para desenvolvimento do sistema educativo, com isso o esporte passa a ser um forte integrante da EFe.

O esporte nesse período passou a ser tratado basicamente como sinônimo da EFe, os objetivos estavam claramente direcionados para a aptidão física e a detecção de talentos esportivos. Conforme Betti (1991), neste período ocorre uma mudança do Método esportivo Generalizado para Método Esportivo Com isso o conhecimento da Educação Física continuava sendo balizado pelas ciências biológicas, mantendo as características das aulas como uma simples reprodução de movimentos, sem ter uma maior reflexão de sua prática. Em Coletivo de Autores (1992), também é levantada a crítica à maneira pela qual foi utilizado o esporte na EFe, destacando-se que essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola.

Kunz (1994) é mais um que reforça a crítica da utilização do esporte com características de rendimento no contexto escolar. O autor defende o conteúdo esporte na Educação Física escolar, pois ele é uma das manifestações mais recorrentes nas diferentes culturas, porém sinaliza para a necessidade de uma transformação-didático-pedagógica do esporte, inclusive este é o título de seu livro.

Evidencia-se que o esporte é um forte integrante cultural de nossa sociedade, e a partir do momento que foi inserido na escola, sempre teve grande influência na EFe, inclusive sendo inúmeras vezes praticamente o único conteúdo ministrado nesta disciplina. Mas para ser entendido como prática educativa escolar, o esporte precisa, portanto, ser situado histórica e socialmente e vivenciado criticamente a partir da compreensão de seus fundamentos e da re-significação de seus sentidos e significados.

Helena Altmann (1998, p. 26) refere que “o esporte é um meio de os meninos exercerem domínio de espaço da escola”, destacando que as meninas resistem a essa dominação brincando de jogos não-esportivos e não jogando futebol. Isso também pôde ser observado em estudos de Stigger e Wenetz (2006), onde os

meninos ocupam mais as quadras esportivas; quando não ocupam as quadras, utilizam mais os espaços, seja correndo, seja dando grandes chutes na bola de um canto ao outro do pátio. Enquanto isso, as meninas aparentam uma menor intimidade, pois ficam em grupos menores e de maneira mais sedentária, sentadas ou em pé, mas sempre conversando. O esporte funciona como uma estratégia de legitimação da masculinidade para os meninos, que assim ocupam a maior parte do pátio. É um espaço em que meninas não brincam devido à articulação de dois elementos: por serem meninas e por serem menos habilidosas.

Para Gomes et al (2000), temas como co-educação, maiores oportunidades, incentivos e recursos financeiros para a prática de atividades físicas de meninas, norteiam as tomadas de posição e as ações que visam alterações na estrutura e organização da Educação Física e do desporto na escola, a fim de tornar essas práticas mais solidárias, inclusivas e equitativas.

2.5 – Aulas Mistas e Aulas Coeducativas

Conforme Botelho-Gomes, Silva e Queirós (2000), a argumentação teórica que sustenta os distintos modelos educativos quanto ao gênero não apresenta sempre os mesmos critérios diferenciadores. Estes critérios se baseiam:

- Na diferença de conteúdos do currículo – da separação curricular por sexos à construção de um currículo definido como ‘feminino’;
- Na percepção das relações de poder – de relações de gênero vistas como não problemáticas, a modelos que consideram a projeção da sociedade patriarcal na escola;
- Na ideologia sobre os gêneros – desde uma educação baseada nas diferenças naturais a uma educação baseada na existência de um poder masculino e de uma opressão feminina.

As autoras observam que

A EFe será restritiva se os(as) professores(as) considerarem sua função apenas ensinar jogos e desportos e manter os(as) alunos(as) *‘happy, busy and good’*² (PLACEK, 1983), o que, além de revelar pobreza do projecto (sic) educativo, não os ajudará a compreender a cidadania, a melhorá-la e a exercitá-la para uma vida de qualidade (BOTELHO-GOMES; SILVA; QUEIRÓS, 2000, p.38).

² Felizes, ocupados e de bem com a vida.

Em sua visão, existem três modelos usualmente aplicados na educação física de meninos e meninas: (1) o modelo da escola segregada, com uma clara definição dos papéis sexuais, vivido durante muitos anos; (2) o modelo da escola mista, vigente nas escolas, em que uma ilusória igualdade de oportunidades se resume a uma efetiva igualdade em seu acesso; e (3) o modelo da escola coeducativa, o ideal para uma educação sem desigualdades, não apenas respeitador das diferenças, mas fundamentalmente valorizador dessas diferenças, princípio básico de uma equidade na educação. O Quadro 1 demonstra as características dos modelos.

Quadro 1
Modelos de escola

	ESCOLA SEGREGADA	ESCOLA MISTA	ESCOLA COEDUCATIVA
VALORES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação para o papel social associado ao sexo ✓ Atribuição de gênero: desenvolvimento de funções no âmbito público para os rapazes e no privado para as moças ✓ Socialização (não tanto para a transmissão de conhecimento) de cada grupo sexual na esfera pública e privada 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação igual ✓ Igualdade de oportunidades ✓ Desenvolvimento de capacidades individuais ✓ Educação de valores culturais fundamentais ✓ Escola como instituição de preparação para a esfera pública 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola como instituição com o objetivo de eliminar estereótipos de sexo ✓ Eliminação da hierarquia cultural de gêneros
NORMAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Espaço físico separado ✓ Diferentes currículos e pedagogias ✓ Reação do docente em face de papéis não associados ao gênero ✓ Aquisição dos papéis por sexo como princípio organizador do processo de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Processo educativo individualizado (não considera o grupo) ✓ Gênero não relevante na seleção e organização das tarefas escolares ✓ Área do conhecimento como princípio organizador do processo de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atenção às necessidades específicas de cada grupo, à diversidade cultural ✓ Controle das desigualdades de gênero nos diferentes âmbitos escolares
LEGITIMAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Necessidade social de papéis diferenciados por sexo ✓ Crença na superioridade do masculino 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola como instituição neutra ✓ Igualdade individual, não de grupos ✓ Maior importância de a escola no preparar para o mundo do trabalho do que para a vida cotidiana ✓ Homogeneidade cultural (percepção de rapazes e moças como iguais) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecimento das desigualdades sociais e culturais de que a escola é reprodutora ✓ Escola considerada como instituição de uniformização cultural
CONHECIMENTO EMPÍRICO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não relevante ✓ Fundamentos de nível moral, não racional 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eficácia da escola mista na educação dos indivíduos e sua socialização ✓ Psicológico e pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fundamentalmente sociológico ✓ Reconhecimento das diferentes formas de discriminação sexual ✓ Conhecimento da especificidade de cada grupo sexo/gênero

Fonte: Adaptado de BONAL (1997) por BOTELHO-GOMES; SILVA; QUEIRÓS, 2000, p.40.

2.5.1 – Aulas Mistas

A escola mista teve origem nos EUA, na virada do século XVIII para o século XIX, mais tarde com o advento da revolução industrial surge também na Europa.

Aparentemente, este modelo permitiria solucionar questões relacionadas com a igualdade de oportunidades entre meninos e meninas e de fato este sistema permitiu o aumento da escolarização das mulheres e o seu acesso à todos os ramos educativos. Mas, esta intenção estava comprometida uma vez que a escola mista estava construída a partir do modelo de ensino masculino proporcionando a continuidade de reprodução de estereótipos sexistas (PINTO, 1999).

O sistema de ensino misto apresenta um erro gravíssimo, pois ignora todos os valores femininos tentando incorporar as meninas no modelo de ensino masculino.

No Brasil, a Educação Física ao longo de sua história manteve uma forte tradição de separação de alunos e alunas por sexo nas aulas. A partir de 1990, essa tradição começou a ser modificada e os alunos (as) passaram então a compartilhar os mesmos espaços. No entanto, o que se observa é que em muitos casos as aulas ocorrem simultaneamente para meninos e meninas, mas a separação de gênero continua acentuada, com as meninas realizando atividades diferentes dos meninos.

Essa separação se justifica com argumentos fundamentados nas ciências biológicas considerando que homens e mulheres teriam corpos biologicamente distintos, ou seja, diferenças de estatura, força física e habilidade, impossibilitando a prática conjunta nessas aulas.

Para justificar o sexismo, a Educação Física, em geral, fundamenta seu projeto de separação dos sexos no sentido do corpo como algo biológico e, ao mesmo tempo, na construção do corpo feminino mais fraco – por “natureza” – que o masculino, reforçando o poder dos homens sobre as mulheres na escala social. (SOUSA, 1994, p. 221)

Essa perspectiva de separação é incentivada desde a educação infantil na vida escolar, conforme ressalta Ayoub (2001): o oferecimento de aulas de balé para as meninas e aulas de judô para meninos, em escolas de setor privado.

As crianças, desde muito cedo, vão aprendendo que “dança é coisa de menina” e “luta é coisa de menino”, reforçando estereótipos em relação às práticas corporais e aos diferentes papéis sociais desempenhados por meninas e meninos, mulheres e homens. Mais tarde, serão o “futebol dos meninos” e o “vôlei das meninas” alguns dos principais exemplos de estereotipias no âmbito da educação física escolar, as quais têm reforçado

a idéia de turmas separadas em meninos e meninas nas aulas de educação física. (AYOUB, 2001, p.58)

Atualmente, a Educação Física Escolar segue as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com alterações propostas a partir da Lei 10.173 de 1º de Dezembro de 2003. Apesar das alterações, a LDB não estabelece critérios específicos sobre a organização dessa área de conhecimento nas escolas, inclusive com relação à adoção de turmas mistas ou separadas.

Nos PCN's, há indicação de que as aulas de Educação Física aconteçam de forma mista, buscando-se com esse recurso trabalhar questões de gênero e educar para o respeito às diferenças e para a desconstrução de preconceitos, como enfatiza o trecho abaixo:

No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de EFe podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias (PCN, 1997, p.30).

Com base nessas orientações para a educação e Educação Física Escolar, como a LDB e os PCN's, percebe-se que não há uma menção que possibilite e oriente a efetivação da separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, diferentemente de outros momentos nos quais legislações regulamentavam essa prática no ambiente escolar.

Porém, a ausência de referências à separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física não corresponde à inexistência dessa prática nas instituições educacionais brasileiras.

Segundo Mauro Louzada (2006) e Cátia Pereira (2003), uma justificativa para a separação que acontece no cenário da EFe é o propósito do rendimento nas aulas dessa disciplina.

Contribuindo nessa discussão, Helena Altmann (1998, p.25) analisa as relações de gênero entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, nos recreios e eventos, como jogos e competições. A autora destaca que “o esporte é um meio de os meninos exercerem domínio de espaço na escola”.

A maneira pela qual a ‘mistura’ entre meninos e meninas se impõe na realidade escolar, sem objetivos definidos e sem reflexão pedagógica, pode influenciar na construção e no reforço de relações de gênero desiguais na realidade escolar e, também, a partir dela (AUAD, 2003).

O ensino misto limitou-se a incluir meninas nas turmas de meninos e seguir o modelo masculino, sem que se tenha procedido a alterações curriculares substanciais e sem ter a atenção nos interesses e motivações das meninas. Porque se baseou numa análise errada da realidade, o ensino misto falhou na busca da igualdade de oportunidades para alunos e alunas.

De acordo com Dornelles (2007), há estudos que centram seu foco em aula mista *versus* aula separada entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Em geral, as investigações debatem sobre as aulas mistas para produzir entendimentos sobre a separação. Há nos dois casos, uma relação de oposição, mas também de relações mútuas, pois essas pesquisas que têm como objetivos aulas mistas ou em regime de co-educação debatem, problematizam e sinalizam as aulas separadas como referência para que suas temáticas não devem ser ou não buscam propor.

Saraiva (2005), Gomes (2000) e Auad (2003) fazem uma importante diferenciação das aulas mistas e das aulas de regime de coeducação, uma vez que são comumente tratados como sinônimos na literatura. De acordo com as concepções levantadas por essas autoras, as aulas mistas envolveriam apenas questões de distribuição e organização de meninos e meninas de forma conjunta no espaço escolar, isto é, apenas a mistura de meninos e meninas. Uma última ressalva na diferenciação dos termos é que a escola mista é essencial para o trabalho em regime de co-educação, pois é necessário o agrupamento de meninos e meninas; entretanto, nem todo trabalho misto segue um viés co-educativo (DORNELLES, 2007).

Essa coexistência não será sinônimo de término de desigualdades se não for considerado o contexto social de separação em vigor, e ainda largamente dominante, no tocante aos gêneros masculino e feminino. Nessa perspectiva, não há co-educação sem escola mista, mas pode haver escola mista sem existir co-educação. A escola mista é um meio e um pressuposto para haver co-educação, mas não é suficiente para que esta ocorra. Em uma escola mista, a co-educação pode se desenvolver, mas isto não acontecerá sem medidas explicitamente guiadas por parte das professoras e amparo de políticas públicas cujo objeto seja o fim da desigualdade de gênero, no âmbito educacional (AUAD, 2003).

Observa-se existirem diferentes formas de exercitar a separação entre meninos e meninas na EFe. Nesses casos, as turmas constam oficialmente como

mistas, mas são separadas durante o trabalho da disciplina de Educação Física (DORNELLES, 2007).

Estudos de Cátia Duarte e Ludmila Mourão (2007, p.52) corroboram as considerações, concluindo:

Quando a escola possuía mais de um espaço destinado às aulas de Educação Física, os meninos ficavam em um espaço e as meninas em outro. E quando só existia um espaço para as aulas, o tempo da aula era dividido.

Uma segunda modalidade de separação configura-se quando duas turmas são divididas em meninos e meninas, somando-se os meninos de uma turma com os meninos de outra turma; faz-se o mesmo com as meninas. As duas turmas mistas são transformadas em uma turma inteira de meninos e uma inteira de meninas (DORNELLES, 2007).

Com a descrição dessas modalidades, buscou-se situar o leitor sobre as possibilidades (sem esgotá-las) de organização dessa prática na escola.

2.5.2 – Aulas coeducativas

A escola coeducativa resulta do aperfeiçoamento da escola mista, na tentativa de criar situações de ensino em que a igualdade de oportunidades entre meninos e meninas, seja uma realidade.

Quando se fala em escola coeducativa e equidade em educação, pretende-se dizer que uma regra, uma rotina, um conteúdo ou uma metodologia pode não servir às necessidades de todos os alunos e alunas e que alguns ou algumas, apenas porque pertencem a um determinado sexo, classe social, religião ou clube, não possuem mais direitos do que outros ou outras (TALBOT, 1990).

“Coeducar é educar contra os preconceitos” (ASINS, 1999, p.108). Para coeducar na EFe, poderá ser importante:

- Segregar, quando necessário, os grupos, e criar oportunidades de remediação nas atividades em que demonstrem mais dificuldade;
- Programar atividades de complemento curricular para nivelar rendimentos e desempenhos diferentes;

- Planejar as tarefas de ensino e aprendizagem em função das capacidades e habilidades dos (as) alunos (as) e do prognóstico de evolução, e não em função dos estereótipos de gênero;
- Analisar as atividades, tendo em vista sua dimensão social e não apenas a técnica de execução (BOTELHO-GOMES, 1999).

Coeducar exige visualizar, claramente, os modelos feminino e masculino e valorizar os aspectos positivos de um e de outro. Significa, ainda, adotar uma posição crítica e reflexiva acerca da visão androcêntrica da EFe, visão essa que limita o desenvolvimento da pessoa (BOTELHO-GOMES, 1999).

Na opinião de Asins (1999, p.107), “propor uma educação que supere ou tente minimizar a hierarquia entre gêneros é, no fundo, propor uma transgressão. Uma revolta pacífica e não violenta, mas, ao fim e ao cabo, uma profunda modificação da ordem estabelecida”. Assim, um (a) docente que decida adotar a coeducação terá de assumir e ultrapassar suas próprias contradições e preparar-se para resistir às críticas, além de saber não existir um manual que o guie nessa caminhada.

A verdadeira escola coeducativa deve procurar adotar uma posição crítica e reflexiva acerca da visão androcêntrica da educação com a finalidade de promover junto dos jovens, valores essenciais para o exercício efetivo da cidadania (GOMES, 2001).

Em oposição à escola mista, a coeducação não ignora as diferenças de gênero, nem impõe ao gênero feminino como valores absolutos os que tradicionalmente estão associados ao universo masculino. Pelo contrário, valoriza os aspectos positivos dos modelos femininos e masculinos e pretende que os meninos experimentem formas de conduta até agora consideradas exclusivas das meninas.

As aulas coeducativas são uma prática na qual os alunos e alunas tendem a estarem juntos participando das atividades propostas na aula, quando podem ser problematizadas as questões de gênero inerentes às atividades. Sobre coeducação, Saraiva (1999, p.181) ressalta:

Torna-se importante trazer para o campo das discussões e possibilidades pedagógicas as questões como: os papéis sexuais estereotipados, os anseios irracionais de dominação dos homens, a opressão tradicional da mulher e principalmente a ameaça ao direito de melhores condições de igualdade dos seres humanos no esporte e na Educação Física.

No caso da Educação Física, a coeducação significa valorizar práticas motoras e vivências, associadas ao modelo cultural feminino, de modo que todas as alunas e alunos as experimentem, sem tomar o modelo masculino como único ou prevalecente (GOMES, 2001).

A 'mistura' de meninas e meninos no ambiente escolar não equivaleria, desta forma, ao ideal de co-educação. Para que este fosse levado a termo, a escola mista teria de ser pensada, questionada e analisada a partir das relações de gênero e das relações entre os sexos que estão em jogo cotidianamente (AUAD, 2003).

A coeducação como abordagem metodológica para a EFe contribui para interpretar as atividades físicas numa perspectiva relacional de gênero, combatendo o sexismo, libertando alunos e alunas das dificuldades que determinam o que cada sexo pode vivenciar como práticas corporais. Na dança, por exemplo, os arranjos de gênero costumam mais aos homens do que às mulheres, por possibilitarem que estes manifestem a expressividade emocional/movimentos, aspectos que transgridem o que associa ao masculino pela sociedade; enquanto o contrário ocorre com o futebol no caso das mulheres (SARAIVA, 2002).

Essa tendência binária entre o masculino e feminino passa a ser desconstruída a partir de uma abordagem co-educativa que problematiza as descontinuidades nas representações do feminino e masculino presentes nos novos espaços ocupados por homens e mulheres na sociedade (LOURO, 2004).

A escola coeducativa integra a diversidade de gênero como diversidade cultural, valorizando tanto os aspectos positivos femininos como os masculinos. É uma escola inclusiva (GOMES, 2001).

Na EFe, as práticas corporais vivenciadas por alunos e alunas geram representações diferenciadas para homens e mulheres, constroem preconceitos e estereótipos relacionados a quem pode ou deve praticá-las, contribuindo pra que o movimento corporal esteja impregnado por padrões de conduta, impedindo a coeducação (SARAIVA, 2002).

O sistema cultural de escola coeducativa parte da tomada de consciência de que existem desigualdades entre meninos e meninas. Neste sistema, a escola é entendida como uma instituição que potencializa a reprodução das diferenças entre masculino e feminino.

A igualdade educativa, segundo Gomes (2001), não é alcançável por uma igualdade de tratamento. Na busca de uma equidade na educação, este sistema

considera na caminhada educativa, pontos de partida distintos em função do gênero, que implicam uma especial atenção à educação das meninas.

A escola coeducativa visa redução das desigualdades entre gêneros inerentes a distintos processos de socialização e pela eliminação da hierarquização do masculino sobre o feminino. Gomes (2001) entende que, não obstante as características de invisibilidade e sutileza do sexismo e a resistência à alteração que professores e professoras tendem apresentar, são indispensáveis agentes de qualquer mudança.

2.5.3 – A prática docente rumo à coeducação

A dificuldade em resolver questões relacionadas com a igualdade de oportunidades entre meninos e meninas, no que diz respeito à Educação Física, prende-se com o desenvolvimento, ao longo dos tempos, de duas culturas distintas. Estas tratam o corpo a partir das diferenças biológicas e das funções socialmente atribuídas a cada sexo, de acordo com os valores sociais vigentes em cada época. Não existem modalidades desportivas femininas ou masculinas, embora as práticas físicas tenham sido diferenciadas ao longo dos tempos. As atividades físicas devem englobar todas as práticas desportivas em igualdade de circunstâncias, independentemente da sua origem. Devendo ser acessíveis e sentidas como adequadas a todos os indivíduos de modo a permitir satisfazer cada um.

Nas aulas de Educação Física, as meninas e os meninos devem receber as mesmas atenções e devem poder vivenciar as mesmas práticas, desenvolvendo a compreensão de diferenciadas manifestações e representações do agir em atividades físicas. Isso deve facilitar a aceitação de ambos os sexos como de igual importância social, em suas respectivas atuações e em mudanças de comportamento (SARAIVA, 2002).

Ainda segundo o autor, uma aula de Educação Física que pretenda a ampliação das vivências motoras para ambos os sexos deve oferecer as mesmas vivências para meninos e meninas, deve oferecer a estes as mesmas modalidades, disciplinas e exercícios. As formas de comportamento do outro devem ser experimentadas e adquiridas em clima de reconhecimento recíproco, sem o risco de abalar elementos importantes da própria identidade. Trata-se, então, de um ensino

articulado para os sexos, que busca vivências positivas com um outro tipo de atividades motoras, experiências satisfatórias com a prática conjunta e o alargamento do repertório de ações de movimento de ambos os sexos.

No entanto, a tradição, as rotinas instaladas, o comodismo, as deficientes instalações (sobretudo nas escolas secundárias), a formação inicial e a preferência pessoal levam os professores (com muitos anos de serviço) a lecionar modalidades que praticaram ou em que sentem mais aptos ou seguros para ensinar. Assim, na maioria das escolas, as modalidades abordadas constituem um pequeno grupo com acentuada predominância de conteúdos pré-determinados. Essa marginalização de determinadas modalidades interfere no próprio conceito que os alunos têm das mesmas. Este aspecto é muito freqüente nas modalidades de caráter expressivo como a ginástica e a dança. Curiosamente, conforme Saraiva (2002), essas modalidades são geralmente apreciadas por muitas meninas.

Do ponto de vista de Gomes (2001), a Educação Física atual não existe realmente para todos, mas para os mais bem dotados e melhor adaptados aos conteúdos socialmente mais relevantes. Muitas modalidades, chamadas alternativas, poderiam, eventualmente, atrair um grande número de meninas e que não se sentem motivadas para a prática das atividades físicas que a escola oferece. Como isto não acontece, a Educação Física não cumpre uma das suas finalidades: desenvolver nos (nas) alunos (as) o gosto por uma vida ativa e saudável e que se prolongue pela idade adulta.

Saraiva (2002) reforça que a conduta estimulante do professor é importantíssima, pois ele deve dispensar igual tratamento para meninos e meninas. Deve fazer as mesmas exigências, para ambos os sexos, respeitando diferenças individuais dentro dos dois sexos. O docente deve reforçar, pouco a pouco, as ações orientadas ao relacionamento com o outro.

Todas as possibilidades, anseios e perspectivas apontadas, no entanto, só adquirem validade para os que têm uma perspectiva pedagógica “capaz de instrumentalizar o educando para penetrar nas relações de sentido do contexto social e nestas, poder problematizar padronizações, chegar a novos consensos e, com isto, ser capaz de um novo agir” (SARAIVA, 1992).

Na Educação Física, é imprescindível uma nova orientação de sentido nas ações pedagógicas. Sabe-se que, nesse sentido, cabe aos professores e professoras de Educação Física começarem a mudança. Enquanto agentes de

mudanças, esses devem analisar, sistematicamente e de um ponto de vista moral, o que realizam e qual o impacto das suas ações.

Coeducar exige que se perspectivem os modelos feminino e masculino e que se valorizem os aspectos positivos de um e de outro. Coeducar significa ainda adotar uma posição crítica e reflexiva acerca da visão androcêntrica da Educação Física, visão que enviesada e limita o desenvolvimento da pessoa (GOMES, 2000). O (a) profissional que observa, recolhe informação acerca da sua prática e analisa esses dados possui mais consciência do processo de instrução e do clima de suas aulas do que aquele (a) que não promove uma reflexão sobre o significado das ocorrências.

Para que os docentes se questionem acerca de sua atuação em função da coeducação, Gomes (2001) sugere:

- São criadas oportunidades para que todos (as), independentemente do sexo, tenham sucesso e protagonismo nas suas aulas?
- Têm sido tratadas, com a mesma relevância, as habilidades e capacidades motoras socialmente conotadas como masculinas ou femininas?
- Há atividades em que uns têm tal vantagem sobre outros se acentuam situações de marginalização e de desmotivação?
- Costuma-se refletir sobre o currículo oculto no sentido de detectar algum sintoma tendencioso e discriminatório?
- Os meninos tendem a ocupar mais espaço e a ‘expulsar’ as meninas e os menos aptos?
- Têm noção daquilo que normalmente acontece nas aulas quando meninas e meninos fazem propostas de atividades diferentes que não podem ser satisfeitas em simultâneo?
- Ainda na avaliação, valorizam outros aspectos para além do valor absoluto do resultado?
- Atribuem a outros valores a mesma importância?
- Analisam o tipo de linguagem que utilizam com alunos e alunas?

Em suma, a cooperação; a tolerância; a ajuda aos outros; a sensibilidade e o sentido estético são atitudes/valores que devem ser incutidas tanto em meninos como em meninas, para que se desenvolva um modelo multifuncional de Educação

Física, que apele ao movimento, ao lazer e à saúde, indistinto para meninos e meninas, mas equilibrado, justo e personalizado.

Também a educação institucional, ao estabelecer determinadas normas a serem seguidas para cada sexo, e quando o corpo docente não discute e não reflete com as crianças determinadas atitudes, acaba por reforçar comportamentos sexistas, além de reproduzir posturas conservadoras oriundas da educação tradicional (PEREIRA; MOURÃO, 2004).

Encerra-se, aqui, a parte do trabalho relacionada à revisão da literatura, que foi utilizada para nortear as questões da entrevista aplicada junto a professores de Belo Horizonte e que possibilitaram a confrontação de seus entendimentos com a literatura revisada.

3 – METODOLOGIA

Pretendeu-se, neste capítulo, descrever os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Para este fim, os seguintes aspectos foram delineados: (a) tipo e método de pesquisa; (b) sujeitos; (c) operacionalização da coleta de dados; e (d) tratamento dos dados.

Todos os procedimentos adotados foram realizados com o máximo rigor requerido para pesquisas de opinião com seres humanos estabelecido pelo **COEP** (Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG), utilizando a autorização aprovada em 20 de Fevereiro do ano de 2008 do Parecer N°.ETCI581/07.

3.1 – Tipo de pesquisa

Os instrumentos eleitos a fim de se cumprirem os objetivos desta pesquisa foram de ordem *qualitativa*, que hoje é reconhecida pela sua abrangência nas pesquisas sociais³, isto é, almejava-se descobrir os pensamentos, os sentimentos e as crenças da comunidade envolvida, uma vez que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência ser fundada na presença do índice (tema, palavra) em cada comunicação individual, o que não impediu a realização de determinadas mensurações e tratamentos dos dados de forma quantitativa, pois uma das principais ferramentas metodológicas de análise destes dados, como se verá mais adiante possibilita essas medidas, ampliando o potencial de descrição e interpretação dos elementos coletados (BARDIN, 1977).

Retomando-se o objetivo, buscou-se investigar se os professores de Educação Física utilizam fatores diferenciadores no desenvolvimento dos conteúdos com relação ao gênero e analisar as evidências que sustentam a seleção desses conteúdos nas questões de gênero e equidade nas aulas de Educação Física.

³ Segundo Quivy e Compenhoudt (1992), através das pesquisas sociais pode-se compreender com mais nitidez como determinadas pessoas aprendem um problema e como tornar visíveis alguns dos fundamentos de suas representações.

3.2 – Sujeitos

A escolha dos sujeitos foi não-aleatória, selecionados de acordo com as escolas em que atuam situadas nas áreas de abrangência definidas e pré-selecionadas, ou seja, quinze escolas situadas na região Norte da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, todas de Ensino Fundamental, sendo dessas escolas, cinco estaduais, cinco municipais e cinco privadas totalizando quinze professores das mesmas, sendo 5 (cinco) da rede pública municipal, 5 (cinco) da pública estadual e 5 (cinco) da rede privada de ensino. Quanto ao sexo, foram selecionados 8 (oito) homens e 7 (sete) mulheres, sendo irrelevantes para o resultado deste estudo.

3.3 – Instrumentos de coleta de dados

Inicialmente, houve pesquisa bibliográfica para revisar, na literatura, textos com relação às palavras-chave que nortearam o trabalho: gênero; educação física; coeducação.

Em seguida, foi formulada uma entrevista semi-estruturada, por ser a mais utilizada em investigação social e por ser a mais adequada ao objetivo do estudo. Para os autores Quivy e Campenhoudt (1998), a entrevista semi-estruturada ou semi-diretiva não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas guias, relativamente abertas, permitindo que a coleta das informações seja flexível, respeitando os testemunhos e as interpretações dos entrevistados.

A entrevista foi separada em duas partes. Na primeira, foram coletadas informações sobre sexo, idade, tempo de formado e tempo na atividade do ensino de educação física. Na segunda, constam oito (oito) perguntas abertas.

Os contatos com os participantes foram feitos através de telefonema ou pessoalmente. Durante o primeiro contato foram informados os motivos e objetivos do estudo. Diante a aceitação de cada participante agendou-se um dia para o encontro de acordo com sua disponibilidade. No dia da entrevista foram explicados novamente os motivos e objetivos da pesquisa, assim como a necessidade da leitura e assinatura do ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’. (ANEXO).

As entrevistas foram gravadas em um MP3 digital (dispositivo móvel de armazenamento de dados e geralmente são facilmente conectados a um computador através de um USB), a fim de garantir a descrição e as análises posteriores.

O roteiro da entrevista e a síntese de seus resultados encontram-se no Apêndice. Gravadas e posteriormente transcritas, as entrevistas foram realizadas com 15 (quinze) professores no período compreendido entre 01 e 30 de setembro de 2009. A duração média de cada entrevista foi de 30 minutos.

3.4 – Tratamento dos dados

Para a avaliação e tratamento dos dados coletados por meio das entrevistas, optou-se pela análise de conteúdo, que, para Quivy e Campanhoudt (1998), incide tanto sobre obras literárias quanto artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, atas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco diretivas. Esse conjunto fornece as bases pelas quais o investigador busca construir um conhecimento subjetivo, como parte fundamental de sua avaliação.

Para atingir o objetivo, buscou-se perceber a concepção dos(das) professores(as) sobre sua prática a partir da perspectiva de equidade e gênero, buscando identificar se o conceito de 'coeducação' tem sido aplicado.

Na literatura de metodologia, Bardin (1977) se destaca em relação às três grandes categorias de métodos em análise de conteúdo, separando-as em: análise temática, análise formal e análise estrutural. Para a autora, análise temática é aquela que tenta revelar as representações sociais ou as avaliações dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso, por exemplo, a frequência dos temas evocados e a avaliação dos juízos formulados pelo locutor. A análise formal tende nomeadamente sobre as formas e o encadeamento do discurso, por exemplo, a forma de comunicação, vocabulário, tamanho de frases e hesitações do locutor. A análise estrutural busca revelar aspectos implícitos na mensagem. Neste estudo, optou-se pela análise temática.

No tratamento de dados, todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do não dito, ou seja, do implícito, pois obrigam o investigador a manter distância em relação a interpretações espontâneas e, principalmente, em relação às suas próprias. Como a comunicação é reproduzida em suporte material,

por meio da análise de documentos escritos, permite um controle posterior do trabalho de investigação. Essas são vantagens na utilização da análise de conteúdo como método de tratamento de dados (QUIVY; CAMPANHOUDT, 1998).

As entrevistas foram transcritas de forma fidedigna, registrando tratamento qualitativo de análise das respostas obtidas, tendo sido utilizado simples procedimento estatístico (percentual) por meio do programa Excel Windows. Na análise, fatores comuns foram comparados para verificar a existência de dados que comprovassem maior ou menor incidência de separação de sexos durante as aulas de EFe.

4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As entrevistas foram aplicadas a quinze professores de Educação Física do Ensino Fundamental no correr do mês de setembro de 2009, atuantes em escolas públicas Estaduais, públicas Municipais e particulares, sendo 5(cinco) escolas de cada segmento, totalizando 15 (quinze) instituições, todas situadas na região Norte da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Da amostra, 53% são homens e 47% mulheres (GRAF.1), com idade média de 33 anos e 1 mês.

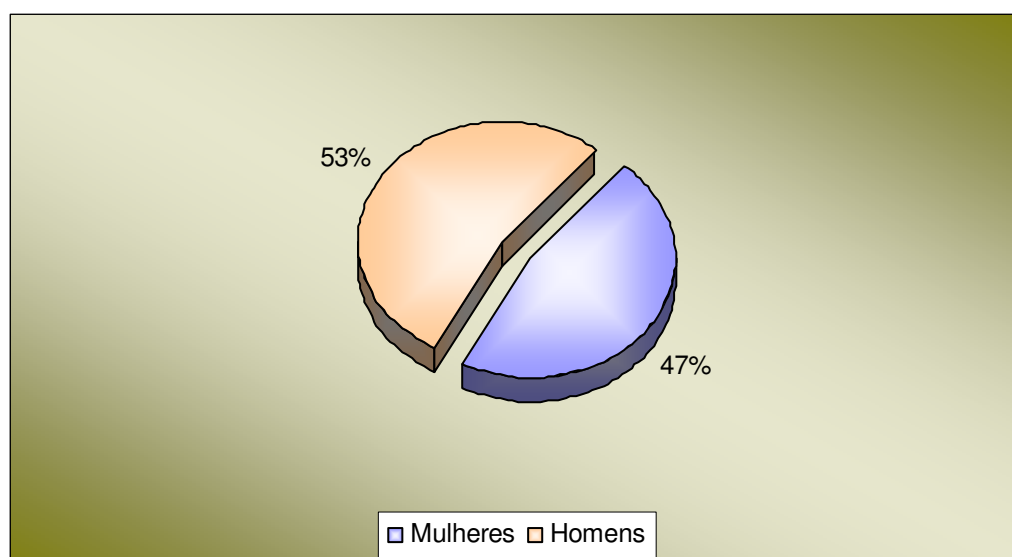


GRÁFICO 1 – Sexo dos entrevistados

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

São formados, em média, há dez anos (TAB.1) e atuam como professores de EFe, em média, no mesmo tempo (há dez anos e seis meses).

Tabela 1
Tempo de formados

Ano de formatura	Média de anos de formados	Número
1985 a 1990	23 anos	2
1991 a 1995	14 anos	1
1996 a 2000	10 anos e meio	4
2001	8 anos	2
2002	7 anos	3
2003	6 anos	1
2004	5 anos	2
		15

Foram oito as questões formuladas e seu roteiro, junto com a síntese de respostas, encontra-se no Apêndice, ao final deste trabalho.

A primeira diz respeito aos conteúdos trabalhados nas aulas, demonstrados no Gráfico 2.

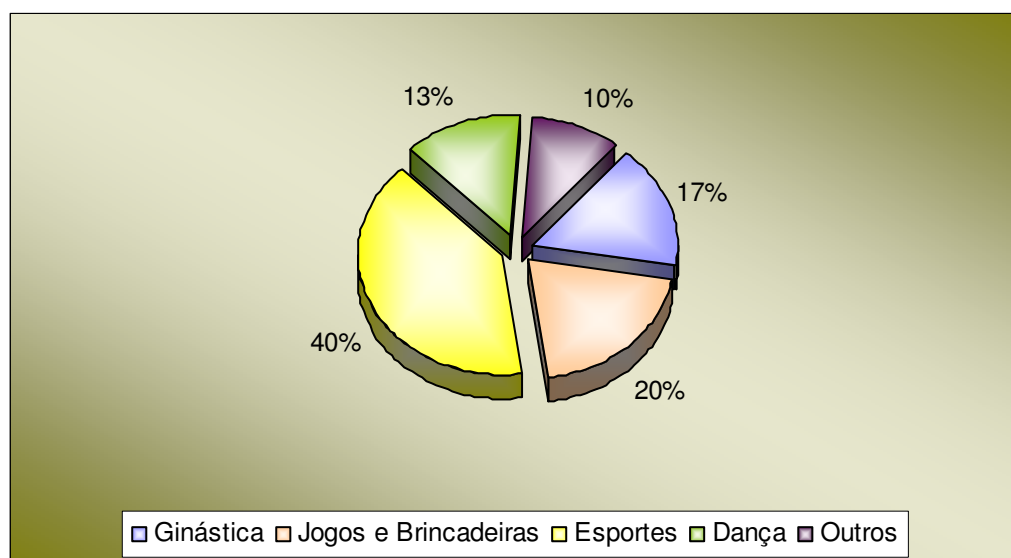


GRÁFICO 2 – Conteúdos trabalhados

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

O investimento pesado do governo militar com relação ao esporte e a utilização da escola como base de sustentação e espaço para a preparação inicial das equipes de alto rendimento foi responsável pela presença hegemônica dos esportes como conteúdo das aulas de Educação Física escolar. A abertura política ocorrida durante a década de 1980 desencadeou inúmeras reflexões entre as quais a crítica à concepção biológica da Educação Física na qual predominavam os conteúdos esportivos.

Evidencia-se que o esporte é um forte integrante cultural de nossa sociedade, e a partir do momento que foi inserido na escola, sempre teve grande influência na Educação Física escolar, inclusive sendo inúmeras vezes praticamente o único conteúdo ministrado nesta disciplina.

A obra “Metodologia do Ensino de Educação Física” publicada em 1992 apresenta, nos meios acadêmicos, os argumentos em prol dos conteúdos da cultura corporal bem como os PCNs, publicados em 1997 reforçam e divulgam nos meios escolares essa tese. A definição da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física torna necessária a ampliação das tematizações de aula, incluindo-se, além dos esportes, a ginástica, a dança, a luta e o jogo em suas dimensões procedimental, conceitual e atitudinal. Torna importante, também, a consideração do

repertório dos alunos e a relevância social dos conteúdos da cultura corporal para a comunidade escolar.

Como componente pedagógico, o currículo define formas e organizações de conteúdos onde determinam o processo educativo, de acordo com os PCNs, a distribuição e o desenvolvimento dos conteúdos devem estar relacionados com o projeto pedagógico da escola e a característica destes conteúdos devem contemplar os vários níveis de competência desenvolvidos, para que todos (as) os (as) alunos (as) sejam incluídos e as diferenças individuais resultem em oportunidades para troca e enriquecimento do próprio trabalho.

A eleição dos conteúdos nas aulas de Educação Física deve ajudar a minimizar descompensações, abrir portas e possibilitar habilidades e conhecimentos (GOMES et al., 2001).

A segunda pergunta quis saber se os professores separam as crianças por sexo durante as atividades. O Gráfico 3 apresenta as respostas.

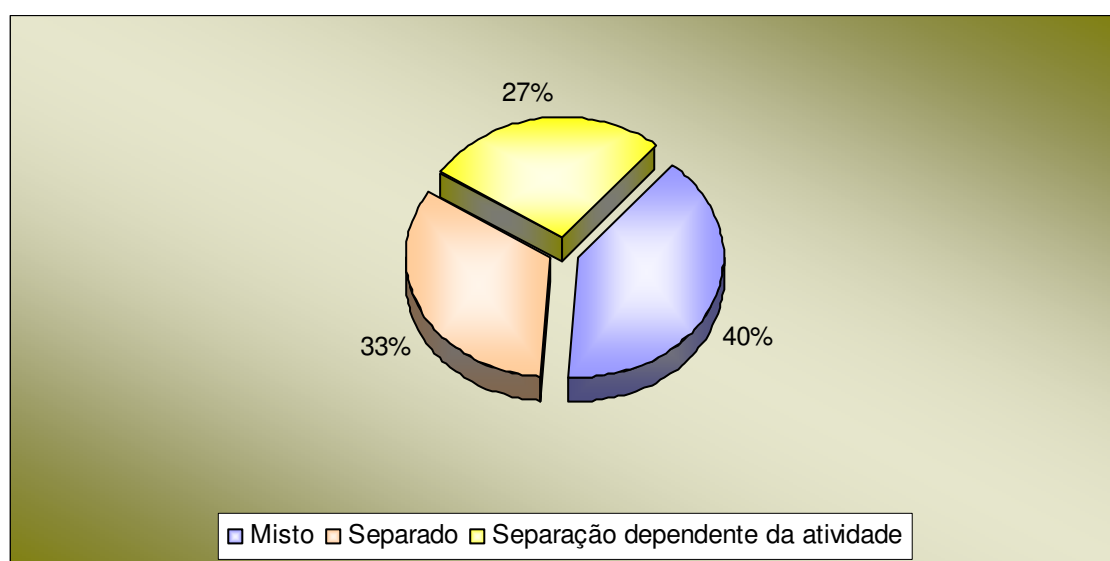


GRÁFICO 3 – Separação por sexo durante as atividades físicas

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Quem informou não separar (40%), justificou informando não separar os sexos para obter equilíbrio entre as forças. Entretanto, os que informaram 'dependente da atividade' (27%) justificaram quando percebem 'desproporção'. Um professor alegou que não separa, mas coloca as meninas nas fileiras de trás, para não 'constrangê-las durante o alongamento' prévio ao esporte. Outros que separam (33%) afirmaram que 'há apenas uma quadra, e a atividade gera menos confusão quando jogam as meninas e depois os meninos', ou por ser 'norma da escola (privada)' (GRAF.3).

Os depoimentos seguem:

Separo em determinadas atividades. Quando dou aulas mais analíticas, pros esportes, quando enfatizo técnica. Nos jogos e nas brincadeiras é sempre misto, eu nunca separo. (PP1*: Professora/Escola Privada/1)

Separo, mas, incentivo os meninos a colocarem as meninas, tento fazer com que fique equilibrado. Na hora de escolher os times se a gente não orienta, não conversa, eles sempre vão querer os coleguinhas deles né? (PP2: Professor/Escola Privada/2)

Faço, às vezes eu faço. Em certos conteúdos fica mais fácil, até mesmo pela característica dos alunos. Então eu consigo dar uma aula mais direcionada que vai facilitar o meu trabalho e a aprendizagem. Mas eu utilizo aulas mistas também. (PP3: Professor/Escola Privada/3)

Não. Nunca separo. Mas eles mesmo auto separam, escolha deles mesmo. (PP4: Professor/Escola Privada/4)

Eu separo quando a força é desproporcional, na faixa etária é muito difícil quando o nível de habilidade é muito diferente. Eu faço o possível pra sempre fazer aula mista. (PP5*: Professora/Escola Privada/5)

Nesse sentido, convém lembrar que os esportes continuam sendo avaliados em termos de gênero, incluindo os que se tornaram unissex e os que são vistos como potencialmente masculinizantes para as mulheres.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), particularmente no que diz respeito às diferenças entre as competências de meninos e meninas, deve-se ter um cuidado especial. Muitas dessas diferenças são determinadas social e culturalmente e decorrem de vivências anteriores de cada aluno, de preconceitos e comportamentos estereotipados. A EFe pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais. Deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades de forma democrática e não seletiva.

Quanto às normas escolares, o Coletivo de Autores (1992) aponta para uma perspectiva de denúncia de modelos reprodutivistas de educação física através da história e amparados pela legislação. Dessa forma, os conteúdos são selecionados de acordo com a perspectiva do conhecimento que a escola elege para apresentar ao aluno. Na opinião de Chaves (2005), essas posturas devem ser descartadas do cotidiano escolar, pois não se fundamentam em prática pedagógica e estigmatizam a profissão. A cultura escolar da Educação Física é um processo dinâmico, que não pode reduzir-se a práticas elitistas, discriminatórias e reducionistas no sentido de oferecer apenas algumas possibilidades que predominam na sociedade, servindo como um puro e simples decalque de uma cultura dominante.

Foi perguntado como é a participação das meninas nas aulas (GRAF.4).

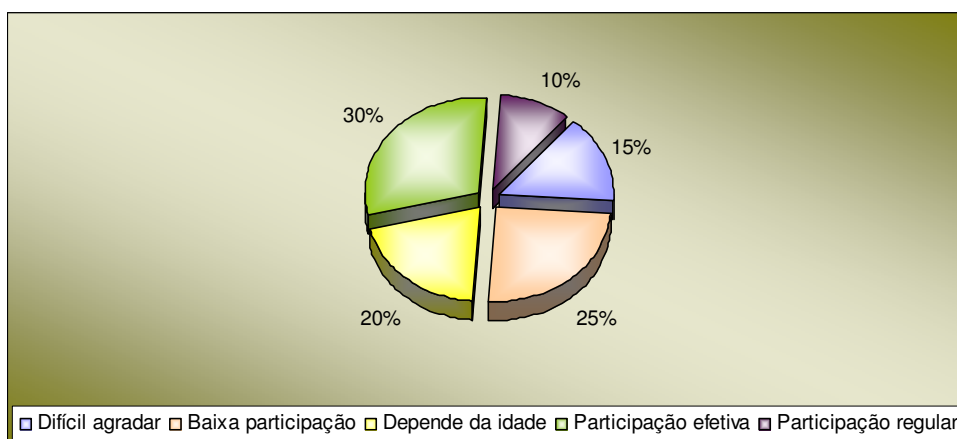


GRÁFICO 4 – Nível de participação feminina nas aulas de EFe

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Pelo Gráfico 4, percebe-se que 30% das meninas participam ativamente, que alguns professores acreditam o interesse depender da idade, porque depois que menstruam passam a ficar preguiçosas.

Com relação à participação das meninas nas aulas de EFe, as respostas variaram um pouco:

Baixa. Aí está o x da questão. As meninas não gostam de participar das aulas de Educação Física; (PE2: Professor/Escola Estadual/2).

É boa na minha aula, eu não deixo ficar parada sem fazer nada. Tem que fazer alguma coisa mesmo quando não quer participar da aula; (PE3*: Professora/Escola Estadual/3).

Todas participam, sem exceção; (PE4*: Professora/Escola Estadual/4).

Quando elas gostam, participam. Bom, aí eu aproveito e converso a respeito, eu digo que a gente não tem que fazer só o que a gente gosta; (PE6: Professor/Escola Estadual/6).

Eu faço o máximo pra elas participarem, eu participo junto com eles e aí as meninas se animam e participam também; (PM1*: Professora/Escola Municipal/1).

Agora é efetiva. Algumas ainda têm resistência, mas é normal. A maioria participa, uma ou outra fica mais quietinha, mas não é todo dia não. (PM2: Professor/Escola Municipal/2).

No sétimo ano elas começam a ficar mais preguiçosas, mais rebeldes, depois da menstruação elas realmente ficam diferentes. Então tem sempre seis ou mais que ficam de fora. (PP5*: Professora/Escola Privada/5).

Segundo Louro (2001), a aula de EFe torna-se um contexto de elaboração das identidades de gênero, construindo masculinidades e feminilidades a partir da participação em atividades corporais.

Conforme Botelho-Gomes, Silva e Queirós (2000), o espaço físico da escola pretende ser formativo e educativo, e todos (as) devem ter oportunidade para ocupá-lo. Diferenças etárias, de sexo, etnia, raça, uma superior força física ou maior agressividade não podem constituir argumentos para prioridade ou exclusividade em sua utilização e/ou apropriação.

Em relação ao interesse dos meninos, a unanimidade se colocou em 'jogar bola', tanto futsal como futebol. Uma das professoras relatou que "os meninos gostam de tudo, fazem tudo que a gente pede, eles têm mais gás" (GRAF.5)

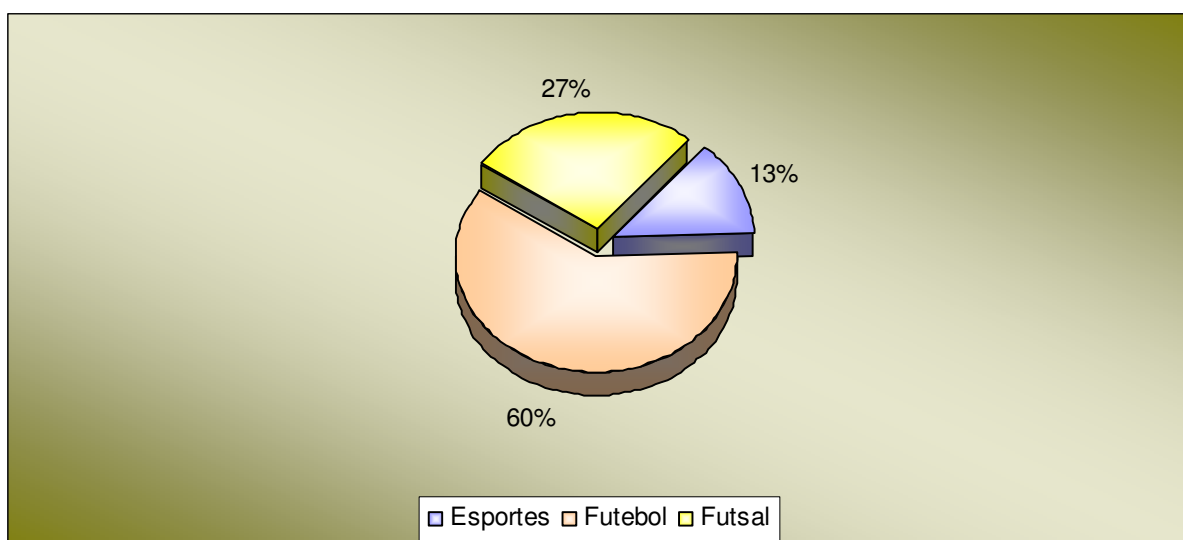


GRÁFICO 5 – Preferências masculinas nas aulas de EFe

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Percebe-se que ainda hoje é veiculada a idéia subjugada a uma arcaica tradição aristotélica, que associa os homens às atividades mais ativas (princípio) e as mulheres às mais passivas (elemento) (SILVA; BOTELHO-GOMES; QUEIRÓS, 2006). Dentre os depoimentos, "os meninos preferem atividades de competição. Tem que ter competição sempre, então esporte em geral, futebol". Como indica o Gráfico 5, o futebol é preferido por 60% dos alunos, o futsal por 27% e esportes 13% (GRAF.5).

Conforme Ayoub (2001), as crianças, desde muito cedo, vão aprendendo que "dança é coisa de menina" reforçando estereótipos em relação às práticas corporais e aos diferentes papéis sociais desempenhados por meninas e meninos, mulheres e

homens. Mais tarde, o “futebol dos meninos” e o “vôlei das meninas” são alguns dos principais exemplos de estereótipias no âmbito da educação física escolar, as quais têm reforçado a idéia de turmas separadas em meninos e meninas nas aulas de educação física.

Helena Altmann (1998, p. 26) refere que “o esporte é um meio de os meninos exercerem domínio de espaço da escola”, destacando que as meninas resistem a essa dominação brincando de jogos não-esportivos e não jogando futebol.

Foi perguntado quais as preferências das meninas. O Gráfico 6 apresenta os resultados.

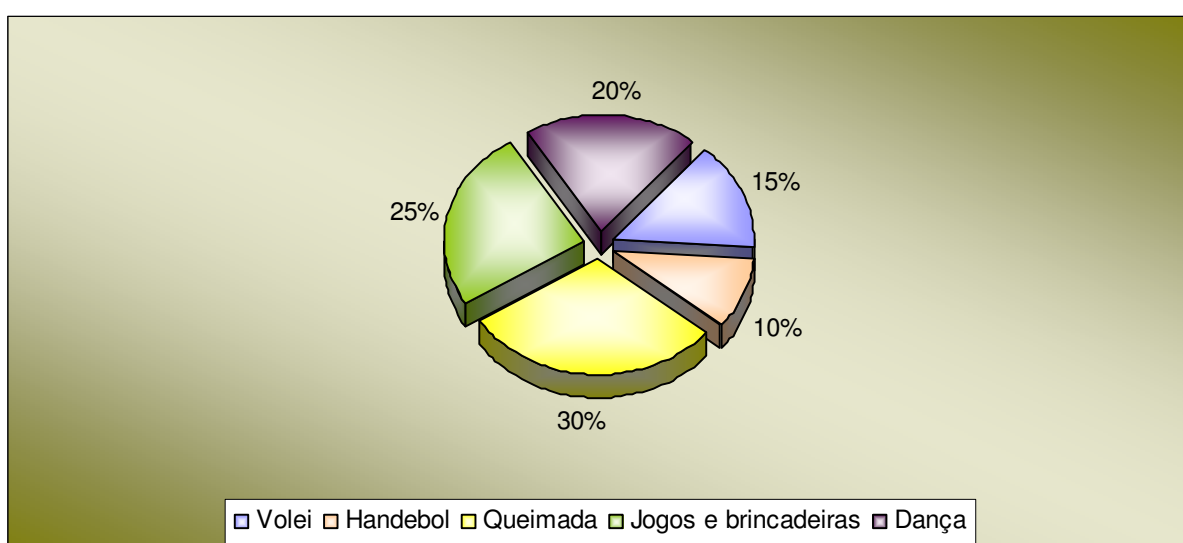


GRÁFICO 6 – Preferências femininas na EFe

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Especificamente, na queimada o índice foi de 30%, os jogos e brincadeiras 25%, na dança 20%, vôlei de 15% e no handebol 10% (GRAF.6). Um dos depoimentos demonstra a cultura arraigada de separação de sexos: “as meninas gostam mais da queimada e do vôlei. A queimada porque já é tradição, já vêm com isso desde a primeira série. E o vôlei é pra evitar o contato, eu acho”.

As meninas, elas gostam de brincar. Elas não preocupam com quem vai ganhar ou perder, sabe? Então é brincadeiras mesmo. (PP2: Professor/Escola Privada/2).

Quando é em equipe, elas gostam de basquete, mas, realmente o que elas adoram é a tal da queimada. (PP3: Professor/Escola Privada/3).

Para Scott (2005), a igualdade não é ausência ou eliminação da divergência, mas o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração.

Em estudo realizado por Izumi e Martins (2006), além do fator cultural que predispõe as meninas para a afetividade, elas possuem mais facilidade para a dança devido ao cultivo espontâneo do ritmo, pela expressão corporal e pela maior sensibilidade à música e às expressões coreográficas de uma maneira geral.

As brincadeiras em geral parecem promover oportunidades de experiência psicológica plena, incluindo aspectos motores, afetivos, emocionais e cognitivos (BUSSAB, 2003). Com relação aos jogos, danças ou futebol, os alunos devem aprender, além das técnicas, a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los (PCN, 1997).

O Gráfico 7 esclarece a incidência de respostas sobre a manifestação de interesse das meninas quando perguntadas a respeito de outras atividades que não as usuais.

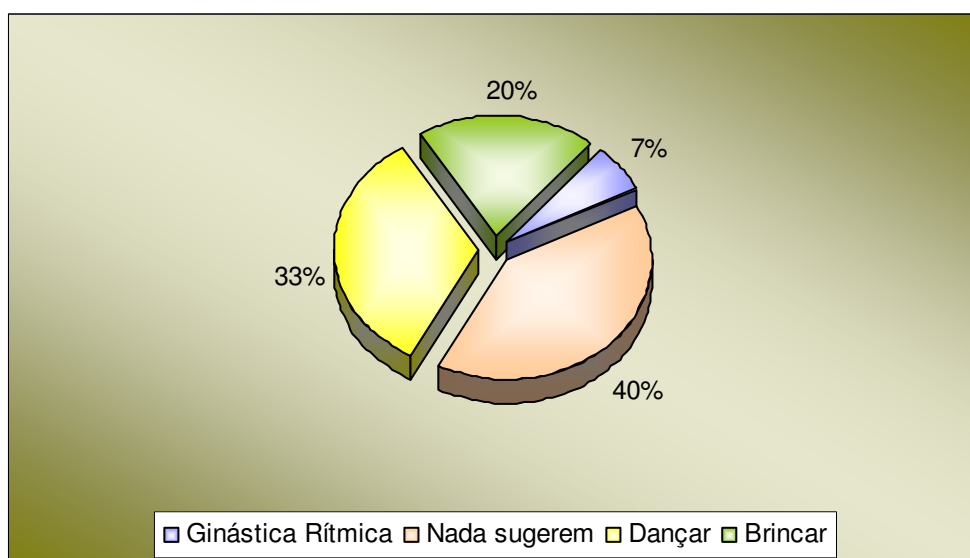


GRÁFICO- 7– Manifestação de interesse das meninas

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Houve depoimentos de ‘nada sugerem’ (40%), outros declararam que “a maioria quando entra pra escola é bola de futebol pros meninos e bola de vôlei pras meninas”. No conteúdo dança o índice foi de 33% e nas brincadeiras 20%. Na ginástica rítmica (7%), “já pediram pra repetir a aula (elas gostaram muito). Acho que era tudo novidade pra elas, a fita elas amaram. Esses materiais eu trouxe, porque a prefeitura não fornece material. Mas o que eu trouxe é adaptado também”(GRAF.7).

Nas aulas de Educação Física, as meninas e os meninos devem receber as mesmas atenções e devem poder vivenciar as mesmas práticas, desenvolvendo a compreensão de diferenciadas manifestações e representações do agir em atividades físicas. Saraiva (2002) reforça que a conduta estimulante do professor é importantíssima, pois ele deve dispensar igual tratamento para meninos e meninas. Deve fazer as mesmas exigências, para ambos os sexos, respeitando diferenças individuais dentro dos dois sexos. O docente deve reforçar, pouco a pouco, as ações orientadas ao relacionamento com o outro.

Pedem mais é dança mesmo. Combina mais com elas. (PM3: Professor/Escola Municipal/3.)

Às vezes, por incrível que pareça, elas pedem futebol. Elas falam: Professora: vamos jogar menino contra menina? Aí eu percebo que o preconceito ta acabando, graças a Deus. (PP3: Professor/Escola Privada/3).

Não. Pedem pra conversar á toa. Se deixar, as meninas não fazem nada, tem que ficar de cima mesmo. (PP4: Professor/Escola Privada/4).

Percebe-se que uma grande parte dos professores colocam que as meninas nada sugerem como um conteúdo diferenciado nas aulas. Assim, muitas modalidades, chamadas alternativas, poderiam, eventualmente, atrair um grande número de meninas que não se sentem motivadas para a prática das atividades físicas e por não conhecerem ou praticarem modalidades diferentes das tradicionais e hegemônicas. Como isto não acontece, a Educação Física não cumpre uma das suas finalidades: desenvolver nos (nas) alunos (as) o gosto por uma vida ativa e saudável e que se prolongue pela idade adulta. Seguem os depoimentos:

Deixa eu ver... pedir conteúdo... já pediram pra repetir a aula que elas gostaram muito, a Ginástica Rítmica. Acho que era tudo novidade pra elas, a fita elas amaram. Esses materiais eu trouxe, porque a prefeitura não fornece material. Mas o que eu trouxe é adaptado também. (PE5:Professor/Escola estadual/5.)

Não. (Professor/Escola Estadual/6).

Elas não pedem nada diferente. (Professor/Escola Municipal/4.)

Diferente não. (Professor/Escola Privada/2).

Não. Se deixar as meninas não fazem nada, tem que ficar de cima mesmo (Professor/Escola Privada/4.)

Não. Nada que eu não dê nas aulas, dança (Professor/Escola Privada/5).

A penúltima pergunta quis saber dos professores qual sua percepção em relação à distribuição ideal das turmas durante as aulas de EFe. O Gráfico 8 apresenta os resultados.

No entendimento federal brasileiro, PCN's, no que tange à questão do gênero, as aulas mistas de EFe podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias.

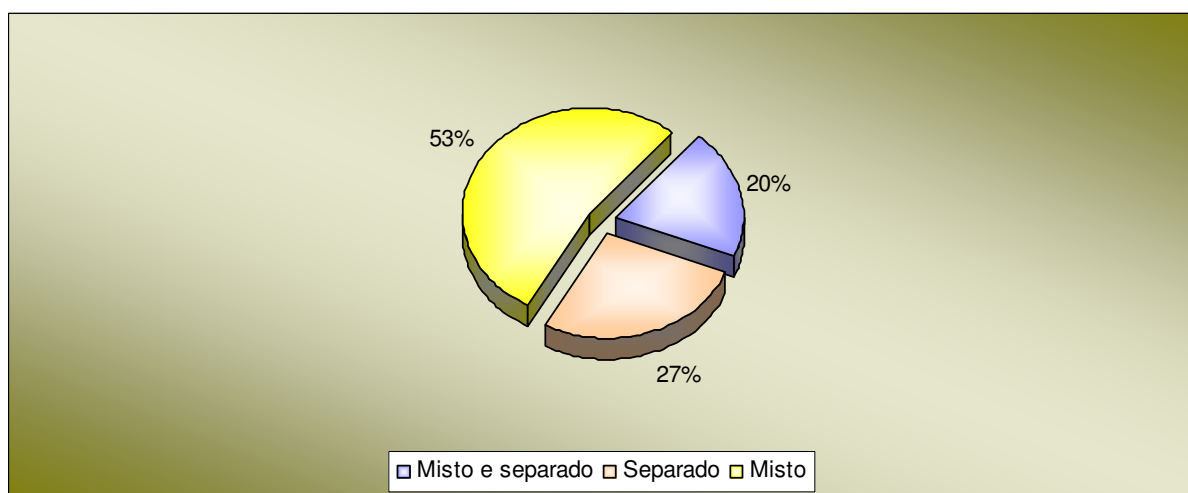


GRÁFICO-8 – Melhor sistema de distribuição das turmas

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Conforme o Gráfico 8, 53% consideram ideal as aulas mistas, 20% ideais quando se separam meninas e meninos e 27% acreditam que eventualmente devem ser separados os sexos, “quando a turma é agressiva”. Um professor foi bastante preconceituoso e admite: “se for olhar a questão da habilidade, desenvolve-se preconceito, porque muitas meninas não têm muita habilidade pra jogar o futsal, por exemplo. Você acha que elas jogam? Eu nunca vi”. Outros depoimentos podem ser citados:

Na verdade eu acho que tem que ser os dois, porque há momentos e momentos. Separado por exemplo, os meninos estão numa idade muito explosiva, querem é ganhar mesmo. As meninas são mais mocinhas, elas não querem ficar suadas, tem a pranchinha, elas estão mais vaidosas e mais preguiçosas também. Então os objetivos se distanciam muito, sabe? Eu acho que tem que ter esse momento lazer, mas eu acho que as meninas devem ter esse momento delas, sabe? Pra se conhecerem como meninas também, né? (PP2: Professor/Escola Privada/2).

Misto. As aulas mistas desenvolvem o aluno como um todo sabe? Pro aluno é importantíssimo. Tem a questão do respeito, saber respeitar o limite do outro. Mas com relação ao desempenho a aula não rende, não tem jeito. Os

meninos são mais hábeis, não tem como ir conta a natureza, entendeu? Aí a aula tem que ser separada. Meninos jogando pra valer e meninas brincando, eles precisam disso, entendeu? (grifo nosso). (PP3: Professor/Escola Privada/3).

Observa-se existirem diferentes formas de exercitar a separação entre meninos e meninas na EFe. Nesses casos, as turmas constam oficialmente como mistas, mas são separadas durante o trabalho da disciplina de Educação Física (DORNELLES, 2007).

Na visão de Scraton (1997), a predominância do masculino no mundo do desporto possui raízes históricas, culturais e políticas. No desporto, o conhecimento alicerçado em relações de poder não é neutro, a quase totalidade desse conhecimento é construída, validada e representada por homens. Assim, embora cada vez mais homens e mulheres tenham a oportunidade de participar nas mais diversificadas atividades desportivas, muitas ainda continuam a padecer de um vínculo social e cultural ao gênero (SILVA; BOTELHO-GOMES; QUEIRÓS, 2006).

Uma professora declarou preferir a separação, sinalizando não entender a evolução do ser humano e da educação:

Separado, porque na minha época era separado e eu adorava, fazia tudo (eu e todas as meninas), e os meninos não ficavam enchendo a paciência da gente. Na turma mista é mais difícil o planejamento porque você tem que fazer dois praticamente. Eu nunca trabalhei com turma separada, mas deve ser um planejamento só, então é bem melhor. (PM2: Professor/Escola Municipal/2).

Outra refletiu adequadamente, afirmando:

Pra mim é uma coisa real e lhe dar com homens e mulheres de maneiras diferentes se faz necessário. É tão difícil a gente conviver uns com os outros, né? Se você tem um lugar onde você tem um controle tranqüilo que você pode administrar dá pra ser junto. Eu sou a favor de jogar com gosto e com vontade, entendeu? (PE3*: Professora/Escola Estadual/3).

Oliveira (1994) ressalta que o papel do professor como intelectual orgânico é abrir o campo de percepções de seus alunos. E isso se deve ao fato de que “a ótica sociológica do consenso sustenta-se em princípios funcionalistas que só prevêm possibilidades para interação, continuidade, conservação, harmonia, equilíbrio e ajustamentos sociais”.

Auad (2006) também questiona as justificativas biológicas para uma educação diferenciada de garotas e garotos e aponta como a educação, as práticas educativas,

a convivência entre meninas e meninos na escola consistem em um processo social complexo, que superam as técnicas amparadas por dados científicos.

No entendimento da separação, seguem-se os depoimentos:

Separado, com certeza. Quando a aula é separada, as meninas ficam mais à vontade, sabe? Elas participam de verdade da aula. Menina não quer saber de ficar jogando futebol. Nas aulas mistas, os meninos é que mandam. Tomam conta da quadra e ainda ficam zoando as meninas. (PE4*: Professora/Escola Estadual/4).

Depende do espaço físico, do material. Geralmente quando a turma tem mais de vinte alunos, eu divido dois grupos e procuro dar as duas atividades para os dois grupos. A questão da igualdade de oportunidades é importante, às vezes você deixa as meninas de lado um pouco. A gente tem que ter cuidado com isso. (PE5*: Professora/Escola Estadual/5).

Um professor ficou reticente:

Tem momento que eu prefiro aula mista, tem momento que eu prefiro aula separada. Gosto da interação social, mas acho que atrasa a aula um pouquinho, você não consegue trabalhar muito o rendimento, fica tudo muito na brincadeira quando a aula é só mista. (PE6: Professor/Escola Estadual/6).

A última pergunta quis saber sobre o significado de aulas Coeducativas (GRAF.9).

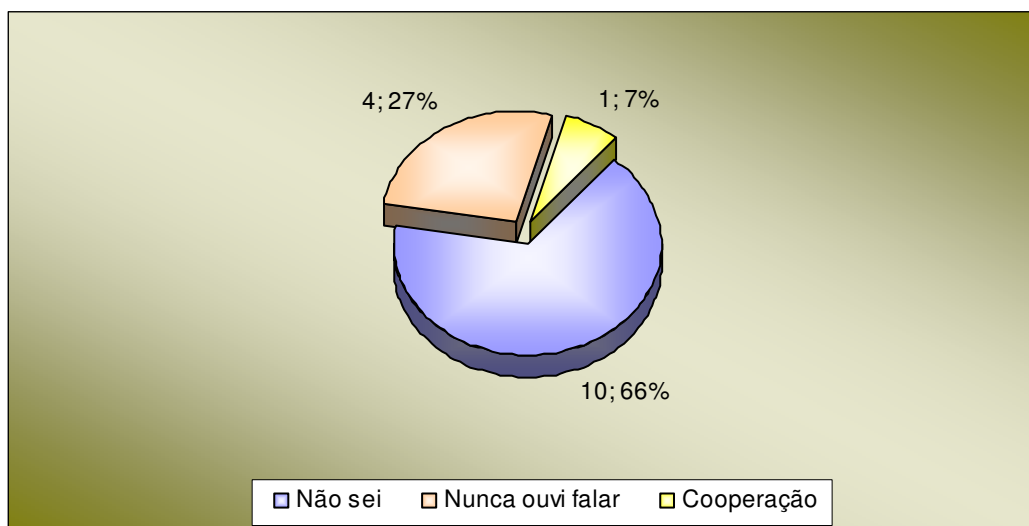


GRÁFICO 9 – Noção sobre coeducação

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Conforme o Gráfico 9, 10 professores, ou seja, 66%, não sabem o conceito de aulas Coeducativas. Quatro professores que são 27%, nunca ouviram falar sobre aulas coeducativas e apenas um professor, 7% declarou se referir a “cooperação”, o

que não caracteriza totalmente o termo, mas se aproxima do processo de ensino/aprendizagem sem diferenciação de gênero.

Bussab (2003) afirma ser muito oportuna a ocasião de refletir sobre o tema 'coeducação' e reaproximar significativamente as gerações, dando margem a um compartilhamento significativo, quebrando a solidão contemporânea. O processo do desenvolvimento humano pode ser concebido como sendo de coeducação. Desde muito cedo no desenvolvimento, as pessoas apresentam tendências para a regulação social recíproca, para compartilhamentos de atenção e de emoções, o reconhecimento individual, a formação de vinculações afetivas, uma busca de referenciamento nas figuras de apego e para o entendimento de todas as situações cotidianas.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consideração de ensino e aprendizagem na disciplina de Educação Física na escola ainda é tema complexo a esclarecer. Há muito que ainda se discutir e muito mais a realizar, principalmente no que se refere às habilidades dos professores e à receptividade dos alunos, e também porque a disciplina não tem sido bem compreendida no que se refere ao treinamento da convivência entre sexos opostos.

A pergunta que se desejou esclarecer foi qual a realidade atual das aulas de EFe, ou seja, se ainda existe a ‘aprendizagem da separação’, não atendendo a diversidade e respeitando os ritmos e possibilidades individuais dos alunos. Por isso, o objetivo deste estudo foi investigar se os professores de Educação Física utilizam fatores diferenciadores no desenvolvimento dos conteúdos com relação ao gênero e analisar as evidências que sustentam a seleção desses conteúdos nas questões de gênero e equidade nas aulas de Educação Física. Para atingir tal propósito, buscou-se perceber a concepção dos (das) professores (as) sobre sua prática a partir da perspectiva de equidade e gênero, buscando identificar se o conceito de ‘coeducação’ tem sido aplicado em entrevista aplicada a oito professores de quinze escolas, tanto municipais quanto estaduais e privadas.

Como se pôde constatar pela pesquisa realizada, um ensino misto não tem sido sinônimo de coeducativo, uma vez que os professores pesquisados não entendem o significado de coeducação deixando esse conceito fora do contexto escolar. Considera-se, portanto, que a formação de docentes é um fator determinante na promoção da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, no domínio da educação. E assim a incorporação da reflexão sobre as questões de gênero nos currículos e programas da formação de docentes bem como a divulgação de materiais pedagógicos destinados à formação desses futuros professores abordando um tema coeducativo devem estar presentes.

O peso que as modalidades tradicionais (futebol, handebol, etc.) têm nos cursos de formação inicial dos professores influencia fortemente o tipo de planejamento que fazem para as suas aulas. Por esse motivo, considera-se

relevante que futuramente exista uma particular atenção para o equilíbrio dos conteúdos curriculares dos cursos superiores em Educação Física.

Deve-se ter clareza, entretanto, que este é um processo marcado por recuos e avanços, mas certamente que passa por ações educativas no interior da educação, as quais, pela sua própria natureza pressupõem, anteriormente, o esclarecimento de todos para a elaboração de planejamentos educacionais coerentes, consistentes e conscientes, que auxiliem na construção de um futuro mais igualitário para meninas e meninos.

Com a pesquisa constatou-se também que as atividades propostas nas aulas têm por referência, os desportos mais clássicos: futebol, handebol, etc, existindo pouca oferta isenta de carga sexista, continuando a sobrevalorizar as modalidades tradicionais de caráter mais viril em detrimento de outras com características mais expressivas.

A tradição, as rotinas instaladas, o comodismo, as deficientes instalações, a formação inicial e a preferência pessoal dos professores, leva-os a lecionarem modalidades que praticaram, ou em que sentem mais aptos e seguros para ensinar. Assim, na maioria das escolas as modalidades abordadas constituem um pequeno grupo, com acentuada predominância dos Jogos Desportivos Coletivos.

No entanto, os professores de EFe devem se empenhar em seu aprimoramento cultural, pesquisando, buscando acompanhar a evolução necessária rumo a um contexto de equilíbrio, equidade e à ausência de um espaço discriminatório de 'aprendizado da separação' ou seja, um ambiente de emancipação e mudança em busca de um ensino coeducativo. Com relação a formas de promoção da atividade física com as meninas, é importante valorizar na escola, as práticas tradicionalmente relacionadas com o universo feminino e limitar os estereótipos de gênero que parecem estar na origem do problema, através da coeducação.

Com o objetivo de avançar e manter essa caminhada é que os estudos não devem cessar, buscando desenvolver outras pesquisas para uma possível investigação com os alunos à respeito de suas percepções e vivências nas aulas de EFe desconstruindo a discriminação aos grupos sociais não hegemônicos. Sendo assim, sugerem-se mais pesquisas que possam respaldar a construção de políticas públicas de coeducação no contexto escolar a favor da igualdade de direitos entre meninas e meninos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, N. G. **Meninos pra cá, meninas pra lá**. Dissertação (Mestrado em Educação, UGF, 1990). Rio de Janeiro: UGF. 1990.
- ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Decreto 69.450. 01 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 03 de novembro de 1971.
- BUSSAB, Vera Silvia Raad. Compartilhamentos, afetos e implicações para a co-educação de gerações: reflexões a partir de uma perspectiva evolucionária. Congresso Internacional Co-Educação de Gerações. SESC São Paulo. **Anais...**, outubro 2003.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DORNELLES, Priscila Gomes. **Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação - PPGEd, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007. 156p.) Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- FINCO, Daniela. Escolarização de meninas e meninos brasileiros: o desafio da co-educação. **Revista Pro-Posições**, [s.l.], v.19, n.1, p.211-215, 2008.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Revista Pro-Posições**, v.14, n.3, p.89-101, set./dez.2003.
- GOMES-BOTELHO, P. Gênero, coeducação e educação física. **Revista da Associação Portuguesa A mulher e o desporto**, Oeiras, n.4, p.13-26, 2001.
- GOMES-BOTELHO, P.; SILVA, P.; QUEIRÓS, P. **Equidade na Educação: Educação Física e desporto na Escola**. Queijas: Editora da Associação Portuguesa A mulher e o desporto, 2000.

GOMES-BOTELHO, P.; SILVA, P.; QUEIRÓS, P. Para uma estrutura pedagógica renovada da co-educação no desporto. In: SIMÕES, A. C.; KNIJNIK, J. D. **O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero e desempenho**. São Paulo: Aleph, 2004.

HEILBORN, M. L. De que gênero estamos falando? **Sexualidade, Gênero e Sociedade**, Rio de Janeiro, n.2, p.1-8, dezembro/1994.

JESUS, M., DEVIDE, F. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n.3, p.123-140, set./dez. 2006.

KNIJNIK, J. D. **A mulher brasileira: o esporte, seu corpo, sua história**. São Paulo: Mackenzie, 2003.

KNIJNIK, J. D. **Femininos e masculinos no futebol brasileiro**. Tese [Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 475p.] São Paulo: USP, 2006.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999

LOURO, Guacira. L. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NANNI, D. *Dança Educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 2003.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, [s.l.], v. 8, n. 2, p.9-41, 2000.

PCN. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Educação Física**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

PEREIRA, Sissi A. M.; MOURÃO, Ludmila. Estereótipos de gênero nas aulas de Educação Física e nos horários de recreação no ensino fundamental. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v.4, n.2, suplemento, p.107-129, 2004.

QUIVY, R.; CAMPANHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Gradiva, 1998.

RANGEL, N. B.C. *Dança, educação, educação física: proposta de ensino da dança e o universo da educação física*. Jundá: Fontoura.2002.

SARAIVA, M. C. **Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física**. Florianópolis: UFSC, 2002.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. Aula co-educativa: uma chance de superação das desigualdades entre sexos em aulas de educação física. **Espaço da Escola**, UNIJUI, [s.l.], v.1 n.3, jan./março, 1992.

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

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum* – Educação Física (2005). Educação Básica - Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).

SOUSA, EUSTÁQUIA SALVADORA DE. **Meninos, à marcha! Meninas à sombra!** a história do ensino da educação física em Belo Horizonte: 1897-1994. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas. 265p.) Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1994.

TALBOT, Margaret. Sem limites: com exceção dos limites impostos pelos outros? o papel da educação no desenvolvimento do desporto para as mulheres. **Ex Aequo**, [s.l.], n.4, p.27-40, 2001.

VANCE, C. S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, São Paulo, v.5, n.1, p.7-29, 1995.

VARGAS, L.A. A dança na escola. **Revista Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v.4, n.1, p.9-13, jan/jun., 2003.

APÊNDICE

ROTEIRO E SÍNTESE DAS ENTREVISTAS

Amostra: 15

Instituição: (4) Pública Municipal
(6) Pública Estadual
(5) Privada

Sexo: (9) M
(6) F

Idade Média: 33,12 anos

Trabalha como professor (a) de Educação Física há: 10 anos (média).

Ano de Formação: 10 anos (média)

Para a identificação dos entrevistados foram utilizados os códigos abaixo demonstrados:

PE1*: Professora/Escola Estadual/1

PE2: Professor/Escola Estadual/2

PE3*: Professora/Escola Estadual/3

PE4*: Professora/Escola Estadual/4

PE5*: Professora/Escola Estadual/5

PE6: Professor/Escola Estadual/6

PM1*: Professora/Escola Municipal/1

PM2: Professor/Escola Municipal/2

PM3: Professor/Escola Municipal/3

PM4: Professor/Escola Municipal/4

PP1*: Professora/Escola Privada/1

PP2: Professor/Escola Privada/2

PP3: Professor/Escola Privada/3

PP4: Professor/Escola Privada/4

PP5*: Professora/Escola Privada/5

1 Quais os conteúdos trabalhados nas suas aulas?

PE1: *“Brincadeiras, esportes, conhecimento sobre o corpo.”*

PE2: *“Só esporte, lá é futsal, vôlei, basquete, só.... A estrutura da escola te leva a dar só esporte. Porque são cinco professores que descem de uma vez com quarenta alunos. Você tem um espaço....eu tenho meia quadra de futsal. Então a gente utiliza uma quadra só. A gente junta duas, três salas e dá um aulão mesmo, porque é o único jeito que dá para dar alguma coisa.”*

PE3: *“Esportes, alongamento, brincadeiras e vou tentar dar dança este ano, vamo ver né.”*

PE4: *“Jogos e brincadeiras, esportes, ginástica e dança.”*

PE5: *“Jogos e brincadeiras. Eu raramente dou esportes. Tem gente que confunde Educação Física com esporte e são coisas diferentes, né?”*

PE6: *“Esportes, jogos e brincadeiras.”*

PM1: *“Jogos e brincadeiras, deixa eu ver o que mais, esporte, procuro trabalhar tudo, porque lá na escola não tinha quase nada. Então eu quero ver se melhoro um pouco a situação lá.”*

PM2: *“Conteúdos? Dentro dos PCN’S a gente trabalha jogos e brincadeiras, só jogos e brincadeiras.”*

PM3: *“Esporte, jogos, brincadeiras e ginástica.”*

PM4: *“Nas aulas eu trabalho com jogos e brincadeiras, esporte e ginástica.”*

PP1: *“Esportes, jogos, brincadeiras.”*

PP2: *“Esportes, jogos, brincadeiras, roda cantada, natação.”*

PP3: *“Jogos, brincadeiras, capoeira, jogos de tabuleiro, ginástica, dança.”*

PP4: *“Esportes, os quatro básicos.”*

PP5: *“Esportes, ginástica, dança, jogos, brincadeiras e lutas.”*

2 Você efetua separação entre meninos e meninas nas aulas? Quando? Por quê?

PE1: *“Não em momento algum.” “Faço. Faço adaptações para que as meninas possam participar em iguais condições, por causa da força.”*

PE2: *“Ó ...sinceramente não. “Não, sempre mista.”*

PE3: *“Efetuo. Eu faço separação porque é uma quadra só. E aí eu deixo as meninas jogarem um tempo, depois os meninos. E as brincadeiras dá legal, não dá confusão. Já o vôlei eu faço misto. Os meninos são mais energéticos...as meninas ...Á elas não desenvolvem ...elas tem que pegar no tranco. Aí dá uma química boa, eles gostam de fazer. Mas os esportes em si eu faço separado. A não ser o dia livre que eles jogam o que eles gostam. Aí esse dia eles optam pelo o que eles querem. Então é dessa forma.”*

PE4: *“Sim. Aqui é um professor pros meninos e uma professora pras meninas.”*

PE5: *“A questão de gênero na faculdade, nós vimos vários textos abordando o assunto, como seria se separa ou não separa, geralmente eu procuro mesclar, sabe, evito o máximo de ta separando os meninos das meninas, é essa a tendência das minhas aulas.”*

PE6: *“Às vezes, quando eu vejo que há desproporção. Aí eu dou uma atividade mais tranqüila pras meninas e pros meninos eu dou aulas pra descarregar mais a energia, eles são muito mais agitados.”*

PM1: *“Não. É preciso fazer atividade sempre junto, porém as meninas ficam atrás. Por exemplo, no alongamento ou aquecimento, eu coloco as meninas atrás pra não ter aquele constrangimento.”*

PM2: *“Não. Não até mesmo pro professor. Antes era um professor pros meninos e professora pras meninas ma agora não tem como separar não.”*

PM3: *“Efetuo. Ó... Geralmente quando eu to fazendo algum, alguma...atividade de dança por exemplo, os meninos gostam de separar, aí faz as apresentações, coreografias, cada hora um grupo. Mas assim, mais espontâneo. Agora, as aulas de esporte geralmente quando eu vou fazer campeonatos que eu separo mais. Durante a aula as vezes, mais é quando eu faço campeonato mesmo.”*

PM4: *“Dependendo da modalidade eu separo. Dependendo da força, os próprios alunos pedem, por exemplo, no futsal os meninos pedem pra separar.”*

PP1: *“Separo em determinadas atividades. Quando dou aulas mais analíticas, pros esportes, quando enfatizo técnica. Nos jogos e nas brincadeiras é sempre misto, eu nunca separo.”*

PP2: *“Separo, mas, incentivo os meninos a colocarem as meninas, tento fazer com que fique equilibrado. Na hora de escolher os times se a gente não orienta, não conversa, eles sempre vão quere os coleguinhas deles né?”*

PP3: *“Faço, às vezes eu faço. Em certos conteúdos fica mais fácil, até mesmo pela característica dos alunos. Então eu consigo dar uma aula mais direcionada que vai facilitar o meu trabalho e a aprendizagem. Mas eu utilizo aulas mistas também.”*

PP4: *“Não. Nunca separo. Mas eles mesmo auto separam, escolha deles mesmo.”*

PP5: *“Eu separo quando a força é desproporcional, na faixa etária é muito difícil quando o nível de habilidade é muito diferente. Eu faço o possível pra sempre fazer aula mista.”*

3 Como é a participação das meninas nas aulas?

PE1: *“É difícil agradar as meninas. Por exemplo, acho que elas não gostam de nada. Trabalhei no segundo tempo e os meninos faziam futebol e as meninas faziam handebol. Os meninos iam comigo até o final do ano excelente, já as meninas eu não conseguia manter. Acho que era por causa da idade. A idade não era muito adequada para o handebol. As meninas são difíceis de agradar tem que ter um jogo de cintura e também... não sei, toda aula tem que motivar elas pra que possam participar das atividades. Já os meninos são espontâneos. Menino faz qualquer coisa, menina mesmo obrigando ela não faz.”*

PE2: *“Baixa. Aí é que tá o x da questão. As meninas não gostam de participar das aulas de Educação Física.”*

PE3: *“É boa na minha aula eu não deixo ficar parado sem fazer nada. Tem que fazer alguma coisa mesmo quando não quer participar da aula.”*

PE4: *“Todas participam, sem exceção.”*

PE5: *“Elas sempre participam.”*

PE6: *“Quando elas gostam elas participam. Bom aí eu aproveito e converso a respeito, eu digo que a gente não tem que fazer só o que a gente gosta.”*

PM1: *“Ó... Como eu disse eu faço o máximo pra elas participarem, eu participo junto com eles e aí as meninas animam e participam também.”*

PM2: *“Agora é efetiva. Algumas ainda têm resistência mas é normal.” “Efetiva.”*

PM3: *“Tem algumas meninas que não gostam das aulas, mas a maioria participa de tudo.”*

PM4: *“Depende da idade. No sétimo ano as meninas não gostam muito de praticar atividades esportivas. Quanto mais velhas menos elas gostam.”*

PP1: *“Boa... assim é regular. Menina se a gente não insistir elas não fazem aula não.”*

PP2: *“Ótima. Eu considero ótima porque acho que elas participam bastante, eu motivo muito as meninas.”*

PP3: *“A maioria participa. Ainda assim, encontro resistências, mas, a partir do momento que uma consegue, vê que é capaz, aí ela participa mais.”*

PP4: *“A maioria participa, uma ou outra fica mais quietinha, mas não é todo dia não.”*

PP5: *“No sétimo ano elas começam a ficar mais preguiçosas, mais rebeldes, depois da menstruação elas realmente ficam diferentes. Então tem sempre seis ou mais que ficam de fora.”*

4 Com relação aos conteúdos qual a preferência dos meninos?

PE1: *“Meninos é o futebol, no máximo, no máximo o basquete. A segunda opção deles é o basquete.”*

PE2: *“Meninos é o futsal”*

PE3: *“Os meninos é o futebol é meu lema. Aí dou todos os esportes, handebol, basquete vôlei, peteca, porque a quadra é ridícula. Então na medida do possível eu dou o básico mesmo. Gente é pra aprender a jogar uma peladinha. Se você perguntar os detalhes do jogo eles não vão saber responder, mas o básico vão.”*

PE4: *“Menino só quer saber de futebol.”*

PE5: *“Os meninos gostam de tudo, fazem tudo que a gente pede, elas têm mais gás.”*

PE6: *“Menino não muda é futebol.”*

PM1: *“Ó... os meninos só pensam em bola. Nas primeiras semanas foi muito difícil, principalmente por causa do futebol. Então o que é que eu fiz, aquecimento lúdico até eles acostumarem a gostar das brincadeiras. Tem que ir mudando gradativamente.”*

PM2: *“Jogos.”*

PM3: "Futebol"

PM4: "Futsal".

PP1: "Futsal".

PP2: "Os meninos preferem atividades de competição. Tem que ter competição sempre, então esporte em geral, futebol".

PP3: "Futebol".

PP4: "Futsal".

PP5: "Esportes".

5 Com relação aos conteúdos, qual a preferência das meninas?

PE1: "As meninas gostam mais da queimada e do vôlei. A queimada porque já é tradição, já vêm com isso desde a primeira série. E o vôlei é pra evitar o contato, eu acho."

PE2: "Meninas é o vôlei."

PE3: "Dança"

PE4: "As meninas amam a queimada. Mas elas gostam de jogar o vôlei também. Porque eu dou vôlei pras meninas também. No dia que elas podem optar elas escolhem o vôlei. Mas jogam entre elas, entendeu? Mas outras é queimada e ponto final. Eu tenho tentado fazer muito assim, eu faço aquecimento, faço alongamento em círculo. Deu firmeza no grupo, sabe como? Porque ali todo mundo é igual."

PE5: "Dança. com as meninas a gente tem que ser um pouco mais insistente, tem que motivar mesmo. Mas elas são muito mais carinhosas, mais atenciosas no sentido de dar o retorno mesmo, sabe?"

PE6: "Menina é queimada."

PM1: "As meninas preferem mais jogos e brincadeiras. Queimada, Rouba Bandeira. Aí eu tento outras brincadeiras nas aulas."

PM2: "Brincadeiras."

PM3: "Brincadeiras e dança também".

PM4: "Depende das características da turma. Handebol."

PP1: "Jogos e brincadeiras".

PP2: "As meninas, elas gostam de brincar. Elas não preocupam com quem vai ganhar ou perder, sabe? Então é brincadeiras mesmo."

PP3: "Quando é em equipe, elas gostam de jogos, mas, realmente o que elas adoram é a tal da queimada."

PP4: "Handebol e queimada e dança."

PP5: "Brincadeiras".

6 As meninas pedem algum conteúdo que não é trabalhado nas aulas?

PE1: "No geral não. No geral elas pedem pra ficar à toa."

PE2: "Dança."

PE3: "Não."

PE4: "Dança."

PE5: "Deixa eu ver... pedir conteúdo... já pediram pra repetir a aula que elas gostaram muito, a Ginástica Rítmica. Acho que era tudo novidade pra elas, a fita elas amaram. Esses materiais eu trouxe, porque a prefeitura não fornece material. Mas o que eu trouxe é adaptado também."

PE6: "Não."

PM1: "Conteúdos. Não. A maioria quando entra pra escola é bola de futebol pros meninos e bola de vôlei pras meninas."

PM2: "Pedem, elas pedem muito dança."

PM3: "Pedem mais é dança mesmo. Combina mais com elas."

PM4: "Elas não pedem nada diferente."

PP1: "Só pedem pra brincar, queimada elas adoram."

PP2: “Diferente não.”

PP3: “elas adoram brincar.”

PP4: “Não.” *Se deixar as meninas não fazem nada, tem que ficar de cima mesmo.”*

PP5: “Não. Nada que eu não dê nas aulas, dança.”

7 Na sua opinião, qual o melhor sistema de distribuição de turmas?

PE1: “Misto. Com certeza é misto. Adequando igual eu te falei é claro que não tem como colocar menino junto com menina e não dar algumas orientações. No futsal por exemplo, tem que falar com os meninos, olha, vai um pouco devagar, vai mais leve com as meninas. A composição, a força das meninas é diferente.”

PE2: “Mista.” *“Por causa do convívio, respeitar as diferenças. Mas ... se for olhar a questão da habilidade, desenvolve preconceito porque muitas meninas não tem muita habilidade pra jogar o futsal por exemplo. Você acha que elas jogam? Eu nunca vi.”*

PE3: “Meio a meio. Nem só misto nem só separado. Pra mim é uma coisa real e lhe dar com homens e mulheres de maneiras diferentes se faz necessário. É tão difícil a gente conviver uns com os outros né.. Se você tem um lugar onde você tem um controle tranquilo que você pode administrar dá pra ser junto. Eu sou a favor de jogar com gosto e com vontade, entendeu? Eu priorizo muito o prazer. Qualquer exercício ta ótimo.”

PE4: “Separado, com certeza, quando a aula é separada, as meninas ficam mais à vontade, sabe? Elas participam de verdade da aula. Menina não quer saber de ficar jogando futebol. Nas aulas mistas os meninos é que mandam. Tomam conta da quadra e ainda ficam zoando as meninas.”

PE5: “Depende do espaço físico, do material. Geralmente quando a turma tem mais de vinte alunos, eu divido dois grupos e procuro dar as duas atividades para os dois grupos. A questão da igualdade de oportunidades é importante, às vezes você deixa as meninas de lado um pouco. A gente tem que ter cuidado com isso.”

PE6: “Os dois. Tem momento que eu prefiro aula mista, tem momento que eu prefiro aula separada. Gosto da interação social, mas... acho que atrasa a aula um pouquinho, você não consegue trabalhar muito o rendimento, fica tudo muito na brincadeira quando a aula é só mista.”

PM1: “Turma mista você tem mais socialização com os dois grupos. Você tem que ter bastante cuidado com essa questão. Querendo ou não, os meninos são mais fortes que as meninas e nas brincadeiras pode ocorrer alguma situação machuque um ao outro. Ó a aula mista dá pra trabalhar a questão do respeito mútuo e respeito às regras, mas tipo assim, a questão que envolve atividades mais intensas você sempre tem que tomar cuidado. Porque as meninas são mais frágeis e os rapazes mais empolgados com as atividades. Então você tem que tentar elaborar atividades que respeite os dois. Atividades em conjunto, né? Mas eu acho que o ideal mesmo é um professor pros meninos e uma professora pras meninas, entendeu?”

PM2: “Separado, porque na minha época era separado e eu adorava, fazia tudo eu e todas as meninas e os meninos não ficavam enchendo a paciência da gente. Turma mista é mais difícil o planejamento porque você tem que fazer dois praticamente. Eu nunca trabalhei com turma separada mas deve ser um planejamento só então é bem melhor.”

PM3: “Misto. Mas assim é interessante fazer jogos e dependendo do esporte, acho que convém separar. A vantagem de trabalhar com turmas mistas é a diversidade né? Os meninos têm as particularidades deles, as meninas têm as delas e a partir daí a gente pode aproveitar isso pra ta educando os meninos né? Apontando que as diferenças existem mas, que têm que ser respeitadas.”

PM4: “Com certeza é misto, mas, em alguns momentos é melhor separar.”

PP1: “Ó...eu acho, depende, não tem que ser 100% misto. Acho que tem momento que tem que separar. Pela própria experiência anterior dos meninos. Tem que tentar mesclar até chegar num ideal.”

PP2: “Na verdade eu acho que tem que ser os dois, porque há momentos e momentos. Separado por exemplo, os meninos estão numa idade muito explosiva, querem é ganhar mesmo. As meninas são mais mocinhas, elas não querem ficar suadas, tem a pranchinha, elas estão mais vaidosas e mais preguiçosas também. Então os objetivos se distanciam muito, sabe? Eu acho que tem que ter esse momento lazer, mas eu acho que as meninas tem que ter esse momento delas, sabe? Pra se conhecerem como meninas também, né?”

PP3: “Misto. As aulas mistas desenvolvem o aluno como um todo sabe? Pro aluno é importantíssimo. Tem a questão do respeito, saber respeitar o limite do outro. Mas com relação ao desempenho a aula não rende, não tem jeito. Os meninos são mais hábeis, não tem como ir conta a natureza, entendeu? Aí a aula tem que ser separada. **Meninos jogando pra valer e meninas brincando, eles precisam disso, entendeu?**”

PP4: “Tem que ser junto mesmo. Não tem que separar nada não e dividir entre eles mesmo. Hoje em dia a gente vive numa sociedade muito individualista. Então a socialização é bom. Saber as limitações de cada um.”

PP5: “Acho que não tem esse negócio de melhor ou pior, se for misto, primeiro olhar a faixa etária, obrigando as meninas a participarem das aulas. Quando a turma é muito agressiva acho que tem que separar.”

8 Pra você, o que são aulas Coeducativas?

PE1: “Não faço a mínima idéia. Não sei.”

PE2: “Já ouvi falar, mas não sei o que é.”

PE3: “Não sei isso quer dizer o que? Primeira vez que escuto essa palavra. Nunca ouvi falar, mas é chique, hein?”

PE4: “Não sei. Nunca ouvi falar”.

PE5: “Não sei.”

PE6: “Não sei.”

PM1: “Não sei te falar não.”

PM2: “Já ouvi falar, mas eu não sei o que quer dizer não.”

PM3: “Não sei.”

PM4: “Nunca ouvi falar”.

PP1: “Coeducativas? Não sei.”

PP2: “Não me lembro. Acho que nunca ouvi isso antes.”

PP3: “Cooperação, todos participam ativamente, pra mim é isso.”

PP4: “Nunca ouvi falar”.

PP5: “Nunca ouvi falar.”

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**PESQUISA: GÊNERO, EQUIDADE E CONTEÚDOS TRABALHADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELEVANTES OU IRRELEVANTES?**

PROFA. DRA. KÁTIA LÚCIA MOREIRA LEMOS

Com esta pesquisa poderemos analisar como estão sendo selecionados os conteúdos trabalhados em Educação Física acerca das relações de gênero e equidade no âmbito escolar. Sua participação é de suma relevância para a realização deste estudo.

Eu, voluntariamente concordo em participar desta pesquisa, realizada pela Prof. Dra. Kátia Lúcia Moreira Lemos da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG e pela estudante Maylane Silva, visando investigar questões relacionadas à gênero, equidade e conteúdos trabalhados em Educação Física em escolas da Educação Básica.

As entrevistas serão realizadas conforme disponibilidade e serão previamente agendadas.

Li e compreendi todos os procedimentos que envolvem esta pesquisa, bem como os benefícios e ou possíveis riscos. Sei que posso me recusar a participar deste estudo ou que posso abandoná-lo a qualquer momento sem precisar me justificar e sem qualquer constrangimento.

Será garantido o anonimato quanto à minha participação e os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa pela pesquisadora.

Sei que não está previsto qualquer termo de remuneração e que todas as despesas relacionadas com o estudo são de responsabilidade da pesquisadora.

Esclareci todas as dúvidas e se durante o andamento da pesquisa, novas dúvidas surgirem tenho total liberdade para esclarecê-las com a pesquisadora.

Compreendo também que a pesquisadora pode decidir sobre a minha exclusão do estudo por razões científicas, sobre as quais serei devidamente informado.

Portanto, concordo com o que foi exposto acima e dou o meu consentimento.

Belo Horizonte, ____ de _____ 2009.

Assinatura do (a) voluntário (a): _____

Declaro que expliquei os objetivos desse estudo, dentro dos limites dos meus conhecimentos científicos.

Prof. Dra. Kátia Lúcia Moreira Lemos
(Orientadora)

Telefone: 3409-2343

COEP (Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG)

Av. Pres. Antônio Carlos, 6627-Unidade Administrativa II-2º andar-sala 2005

Cep: 31270-901 – BH-MG Telefax (031) 3409-4592

Email: coep@prpq.ufmg.br