

**PATRICIA PEREIRA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA IGUALITÁRIA: ENTRE A REALIDADE E A UTOPIA**

**Itapetininga, SP  
2008**

**FUNDAÇÃO KARNIG BAZARIAN  
FACULDADES INTEGRADAS DE ITAPETININGA  
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Patricia Pereira da Silva**

**EDUCAÇÃO FÍSICA IGUALITÁRIA: ENTRE A REALIDADE E A UTOPIA**

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Curso de Educação Física das Faculdades Integradas de Itapetininga, como exigência parcial para obtenção do grau de Licenciatura.

**Orientador: Prof.º Ms. Daniel Pereira Querido**

**Itapetininga, SP  
2008**

Dedico este trabalho a minha mãe **Malvina**, mulher guerreira, que mesmo frente às adversidades sempre se mostrou forte, e que não mediu esforços pra que eu chegasse até aqui. Mãe à senhora dedico toda minha vida.

Ao meu pai **Elmiro** (*in memoriam*), que mesmo com toda a distância existente entre nós, a sua maneira se fez presente e me ensinou a percorrer os caminhos certos da vida.

### **Pai...**

“Tu estás distante de mim.

Tanto que nem posso querer poder

Hoje está difícil esconder a tristeza do coração.

É que nem sempre nesta vida as coisas são como a gente quer.

Quando março chegou ao fim tu partiste daqui tão só.

E hoje o silêncio está em mim,

Cantando em versos a solidão.

Pelos cantos da casa vago feito um menino.

Procurando por ti, meu pai.

Canta a mais bela música,

E de onde estiveres acena a tua mão.

Fico aqui então a esperar.

Permito-me perder neste sonho de te ver retornar,

E num abraço te envolver [...]”.

(Pe. Fábio de Melo)

## AGRADECIMENTOS

A **Deus** pela presença constante em minha vida.

À toda minha família, pelo apoio e incentivo em especial aos meus irmãos **Pedro e Joaquim** e a minha irmã **Claudence**, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e dando força e que se fizeram presentes mesmo quando a distância não permitia estarmos juntos. Família amo vocês incondicionalmente.

À minha co-orientadora Prof<sup>a</sup>.Dra. **Elaine Romero**, que me apoiou e auxiliou quando eu estava me vendo perdida, sempre paciente, dedicada e competente nos comentários e correções. À você Elaine minha eterna gratidão.

Aos/as **funcionários/as** das FII-FKB, principalmente as **auxiliares de biblioteca** que sempre nos atenderam com muita simpatia e ao nosso querido bedel **Marcão**, que se tornou um grande amigo e pessoa essencial para o bom funcionamento do curso de Educação Física.

Ao professor **Daniel Querido** (Orientador) e aos demais **professores/as** do curso de Educação Física das FII-FKB que contribuíram para minha formação. Em especial aos que tenho grande admiração, seja pela simplicidade, humildade, competência, inteligência, simpatia, profissionalismo: **Ricardo Colpas, Flávia Fiorante, José Antonio Coletti, Andréa Rechineli e Fabiana Guariglia**.

Aos **formandos do curso de Educação Física** pelos anos compartilhados.

Ao sempre clube da “Luluzinha”: **Letícia, Déia, Talita, Kacá**, pelas reuniões inesquecíveis, pelas noites sem dormir e pelos momentos que serão eternizados.

Às minhas amigas-irmãs **Suzana, Ana Beatriz, Fátima, Renata Amgarten e Nádia**, que foram mais que amigas, foram companheiras, parceiras e cúmplices. No decorrer destes três anos nos tornamos bases de um alicerce, onde cada uma foi importante para que pudéssemos nos manter em pé, tudo o que passamos guardarei nas minhas melhores lembranças. Meninas não tenho nem palavras para agradecer tudo o que vivemos, tudo que compartilhamos, só posso dizer que vocês são especiais e agradeço por fazerem parte da minha história. AMO VOCÊS !

E não esquecendo daqueles que apesar de não fazerem parte da mesma turma, alguns nem mesmo do mesmo curso fizeram parte desta história, Galerinha de Apiaí: **Bruno, Dari, Camila, Teomara, Damon, Danilo** (este sim faz parte da turma) e os já profissionais da Educação Física **Gustavo e Kelly**.

Às minhas amigas do Colégio Objetivo que sempre estiveram do meu lado, me apoiando, incentivando, acreditando e consolando; os ombros que sempre se fizeram presentes quando precisei chorar e mãos sempre estendidas quando precisei levantar: **Nina, Gracy, Camila, Kelly, Flávia Gomes, Rafaela**. Meninas, só tenho a agradecer, por tudo que vivi até aqui com vocês.

À professora **Liliane**, quem primeiro me acolheu, e sempre demonstrou carinho e preocupação. Li valeu pelos almoços.

Às diretoras **Claudia Fernandes e Telma Lobo**, ao/a coordenador/a **Carlos Eduardo D'Andreta e Roberta Capuano** bem como aos demais **professores/as e funcionários/as** do Colégio Objetivo / IIES que de uma maneira ou de outra sempre me ajudaram.

À minha amiga **Carla** (IIES) pelas palavras e abraços sempre sinceros.

À minha mais nova amiga **Camila Rechinelli**, pessoa certa nas horas incertas. Sua amizade foi um presente de Deus.

Finalmente, e não menos importante um agradecimento mais que especial a uma pessoa admirável, profissional competente, que acredita em um mundo melhor, mais justo e igualitário, uma “amiga” que apesar de tantos desencontros no decorrer dos três anos, nos momentos precisos se fez amiga. À você minha eterna mestra Prof<sup>a</sup>. **Renata Zuzzi**, meus sinceros agradecimentos, pela paciência, pelos ensinamentos, pelas conversas, pela amizade e até mesmo pelas discussões, que com certeza também me fizeram crescer como pessoa. De todo coração meu muito obrigada!!!

E a todos que sempre fizeram e aos que passaram a fazer parte da minha vida.

**Muito obrigada!!!**

## RESUMO

Os seres humanos, biologicamente constituídos em homens e mulheres, desenvolvem suas identidades e constroem corpos masculinos e femininos em razão da cultura. O corpo aprende a fazer história fazendo cultura, portanto, é esse corpo que se educa, corpo que aprende por práticas de relações de gênero, entre as quais o poder está sempre presente. A instituição escolar exerce influência no processo de formação do sujeito em desenvolvimento, com atribuição de expectativas diferenciadas para meninos e meninas. O tornar-se homem ou tornar-se mulher se dá num processo contínuo, iniciado na família e reforçado na escola, como instituição social. Esse processo acaba por levar um desequilíbrio entre as relações pessoais, nas quais o poder se manifesta e tende a interferir no desenvolvimento motor de meninos e meninas. Assim considerando, o presente estudo foi norteado pela pergunta que questionou a maneira como a prática docente do profissional de Educação Física poderia contribuir no equilíbrio das relações de gênero nas suas aulas. O objetivo delineado foi investigar a influência da sociedade na formação de sujeitos masculinos e femininos, bem como averiguar qual a contribuição da prática do/a docente de Educação Física na formação desses sujeitos. Para responder à pergunta e alcançar o objetivo, elegeu-se uma metodologia traduzida por pesquisa bibliográfica, destacando quatro tópicos que abordaram: os dados históricos da Educação Física; o gênero e suas influências culturais, sociais, familiares e escolares; as aulas de Educação Física separadas por sexo, mistas e/ou co-educativas, discutindo-se nesse espaço, a atuação do/a docente. Os dados revelaram que a escola sofre influências da cultura, perpassando valores e crenças ao indivíduo. Esses valores e crenças são aprendidos na família e chegam ao espaço escolar e são identificados tanto nos alunos/as quanto em seus professores/as. A pesquisa permite concluir que há um longo e árduo caminho para que a prática docente seja igualitária e seja regida pelo equilíbrio nas relações de gênero. Urge, desse modo, desconstruir preconceitos e respeitar as diferenças.

**Palavras-chave** – Educação Física igualitária, Relações de Gênero, Atuação Docente.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>2 UMA VIAGEM PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: DO SÉCULO XIX AOS DIAS ATUAIS.....</b>	<b>12</b>
<b>3 GÊNERO: INFLUÊNCIAS CULTURAIS, SOCIAIS, FAMILIARES E ESCOLARES.....</b>	<b>20</b>
<b>4 EDUCAÇÃO FÍSICA SEPARADA, MISTA E/OU CO-EDUCATIVA? A ATUAÇÃO DO DOCENTE.....</b>	<b>30</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>

## 1. INTRODUÇÃO

As diferenças fazem parte da vida humana, em que cada um tem suas próprias características. Seria possível compreender essas diferenças se conseguíssemos encontrar a origem do homem, o que também nos levaria a entender o desenvolvimento desigual (DAOLIO, 1994).

Antes mesmo de nascer, o indivíduo já tem definido pela cultura o papel que exercerá perante a sociedade, e é ela quem vai moldar os comportamentos referentes a cada sexo, julgando-os tipicamente feminino ou masculino. Nesse ponto, Santos et al (2007, p. 6) afirmam que “Cabe às meninas o ‘direito’ à delicadeza, enquanto aos meninos, prevalece a altivez e a agilidade”.

A maneira como vemos o mundo não é apenas responsabilidade da sociedade, da mesma forma que a cultura tem sua influência sobre a sociedade, ela também interfere no contexto familiar, escolar, lugares esses onde se aprendem valores e maneiras de ver e perceber o mundo, pois tudo o que aprendemos nada mais é do que uma herança cultural, o que nos leva a reagir de diferentes maneiras em situações que saiam do comportamento esperado de cada indivíduo. A esse respeito Laraia (2001 p. 67) assim se manifesta:

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isso descriminamos o comportamento desviante .

A Sociedade em que o indivíduo vive determina como ele deve ser e agir, e nesse entendimento Daolio (op. cit.) diz que cada sociedade atribui normas e valores que ditam o que ser e como ser sob o ponto de vista intelectual, moral e físico.

Dentro do contexto familiar muitas vezes nos deparamos com situações que deixam explícita a distinção de papéis entre os sexos, isso ocorre antes mesmo do bebê nascer, é o que nos mostra Daolio (1995, p.102), quando afirma: “antes mesmo de nascer sobre o menino o que se tem é uma expectativa de altivez e



segurança, a que se espera de um macho em quanto sobre a menina paira uma névoa de delicadeza e cuidados”.

Nessa linha de pensamento, prossegue o autor exemplificando que os brinquedos também são distintos pra um e para outro sexo. Os meninos ganham bolas, carrinhos, brincam de pipa, sobem em árvores, ao passo que as meninas em vez de bolas ganham bonecas, utensílios de casa em miniatura, sendo de certo modo, preparadas para exercerem futuramente apenas as funções de mãe e dona de casa. Concordando com este ponto de vista, Santos et al, (2007) entendem que papéis serão assumidos conforme os exemplos adquiridos no círculo familiar, ou seja, pelos modelos existentes ou pelos estímulos a determinadas atividades.

Considerando que a família é o primeiro núcleo em que as relações de gênero se estabelecem, a escola, pelo seu propósito de socialização, também tem sua forte influência, pois é o local onde a criança passa maior parte de sua vida estabelecendo relações com outras crianças.

Para Santos et al (2007, s/p) “[...] a escola – sem ignorar a influência dos pais, deveria exercer função essencial na construção desses preceitos, já que é onde a vida social das crianças se concretiza”, pois é a partir dela que a criança realmente passa a viver em sociedade, com pessoas diferentes, quer de outras etnias, quer de outras religiões.

Nesse processo, a criança forma sua identidade de gênero. Em relação ao gênero a escola tem um grande papel em oferecer possibilidades do exercício da cultura corporal com uma prática menos sexista, em que meninos e meninas venham a ter os mesmos direitos e deveres. Que sejam vistos de uma maneira global e não apenas de forma biológica. É na vivência escolar que se pode verificar a influência da família, mas nas mesmas vivências, é possível propiciar uma educação igualitária.

Existem dois momentos dentro da escola em que podemos perceber que há diferenciação de comportamento entre meninos e meninas. Um deles é nos intervalos, quando os meninos jogam futebol e as meninas são vistas participando de brincadeiras mais delicadas, ou manifestando-se por meio da dança o que estaria valorizando seu corpo feminino. Em um outro momento, que consideramos mais

crítico, dá-se nas aulas de Educação Física, em que o/a professor/a às vezes de maneira imperceptível, acaba por separar alunos/as por sexo, deixando meninas de um lado, e meninos do outro. O que podemos presenciar é que aos meninos cabem os exercícios de agilidade, força, velocidade, enquanto às meninas são reservados os exercícios de ritmo e danças. Nessa perspectiva, os/as alunos/as não têm oportunidades de trabalharem movimentos de uma forma global. Tanto os meninos quanto as meninas, quando executam apenas aquilo que a cultura prescreve, de acordo com o sexo do indivíduo, deixam de aprender, de uma maneira ampla, tudo aquilo que a Educação Física tem a lhe oferecer.

Com vivências diferenciadas, as habilidades motoras também o são, tornando esses/as alunos/as privados/as de trabalharem determinadas atividades corporais. Sobre o assunto Daolio (1995 p. 105) escreve:

Os professores de Educação Física sentem dificuldades em se libertar de determinados preconceitos e começar a propor uma prática que se propiciem as mesmas oportunidades a todos os alunos, meninos e meninas, respeitando as diferenças e os interesses de cada um.

Ao oferecer atividades diferenciadas para meninos e meninas nas aulas de Educação Física, o/a professor/a estará reforçando a idéia de que homens ou mulheres ocupam lugares distintos dentro da sociedade. E que movimentos ou atividades são apropriadas mais a um sexo podendo ser desestimulada a outro.

Diante do que expomos, julgamos relevante uma incursão na literatura a fim de obter subsídios sobre o tema em questão. O problema que norteia a pesquisa é assim formulado: “De que forma a prática docente do profissional da Educação Física pode contribuir no equilíbrio das relações de gênero nas suas aulas”?

O objetivo do estudo é: investigar, por meio da pesquisa bibliográfica, a influência da sociedade na formação de sujeitos masculinos e femininos, bem como averiguar qual a contribuição da prática do/a docente de Educação Física na formação desses sujeitos.

Para a consecução do objetivo entendemos a necessidade de dissertar sobre a História da Educação Física no Brasil e as influências sofridas pelas instituições militares e higienistas, fazendo um paralelo entre o século XIX e os dias atuais, destacando como era e como é a Educação Física voltada para homens e mulheres.

No segundo momento procuramos ressaltar o papel da cultura na sociedade e sua influência na construção dos sujeitos masculinos e femininos. Para tanto, seguimos com a discussão no contexto familiar, e posteriormente no âmbito escolar, refletindo sobre como as relações são estabelecidas.

Abordaremos as relações de gênero nas aulas de Educação Física, evidenciando as aulas mistas e/ou co-educativas, na perspectiva de apontar uma prática pedagógica igualitária.

## 2 UMA VIAGEM PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: DO SÉCULO XIX AOS DIAS ATUAIS

A Educação Física no Brasil, no século XIX, sofreu grandes influências, e as mais marcantes nesse período foram as de cunho militarista e a higienista. Nessa engrenagem, a atividade física era vista como um elemento importante para formar um indivíduo forte, saudável, algo indispensável para o desenvolvimento necessário ao país. A Instituição militarista era responsável pela ordem social e seguia os princípios positivistas. Os médicos ditavam os fundamentos para a reorganização da sociedade por meio da instituição familiar, com base nos princípios da medicina higienista (CASTELLANI FILHO, 1994).

Assegura Fiorante (2003 p.13) que os objetivos da época de manter o bom hábito e a saúde das pessoas foram alcançados pelos médicos higienistas por meio das atividades físicas. A autora destaca que:

[...] Pressupostos básicos da Educação Física higienista eram a formação de homens e mulheres saudáveis, fortes, dispostos à ação. Assim, a ginástica, o esporte, os jogos recreativos propostos nas escolas deveriam, antes de tudo, disciplinar e domesticar os hábitos dos corpos, no sentido de afastá-los de práticas que provocassem a deterioração da saúde e da moral, o que comprometeria a vida coletiva.

Romero (1990) relata que a Educação Física sempre esteve ligada a atividades que fossem consideradas benéficas a saúde do homem, em que fossem desenvolvidos a flexibilidade, força, equilíbrio e a melhoria da saúde em geral. Contribuindo com o assunto em tela, Zuzzi (2005) ressalta que essas atividades eram necessárias para atingir o ideal de um corpo robusto e saudável.

Destacam Lima e Dinis (2007) que pelo fato de as doenças proliferarem e atrapalharem a saúde dos trabalhadores e trabalhadoras passa a ser dotada no país, além de medidas sanitárias, a atividade física na forma de ginástica. Nessa articulação, os meios intelectuais passam a defender esta medida com forma de aprimoramento da saúde, seja ela individual ou coletiva.

Zuzzi (2005 p.39) observa que as instituições tinham certo receio em relação à mistura de raças, assim, as instituições vigiavam os corpos e a Educação Física, que era influenciada por essas instituições, também seguia o mesmo caminho. Nessa linha de pensamento a autora disserta que:

Agindo sobre o corpo no princípio da utilidade a Educação Física foi pensada como processo disciplinador, onde seria um meio de manter a obediência [...]. Além da influência da família nos cuidados com o corpo, a Educação Física poderia contribuir com essa “disciplina” fora do ambiente familiar, [...], pois a mesma reforçava padrões higienistas.

Fazendo uma análise crítica à Educação Física da época, Castellani Filho (1994) chama a atenção para o fato de associar a Educação Física à educação do físico, à saúde corporal, não se deve apenas aos higienistas, a eles juntam-se também os militaristas. Zuzzi (2005) completa a análise esclarecendo que os militaristas tinham grandes influências sobre a maneira que eram vistas as mulheres; que estas eram biologicamente inferiores aos homens e assim sendo, não poderiam participar das aulas de Educação Física.

Durante muito tempo nas aulas de Educação Física, os alunos eram vistos como indivíduos que reproduziam movimentos e gestos, centralizados em conceitos anatômico-fisiológicos do corpo. Tal referencial era natural das abordagens higienistas, militares e esportivas (FIORANTE 2003).

Concordando com esse ponto de vista, Zuzzi (2005) afirma que ambas as instituições tiveram influências sobre a idéia de como o corpo era visto, não sendo compreendido como o ser homem e o ser mulher, e sim como uma máquina biológica de reproduzir movimentos.

Castellani Filho (1994) relata que na ginástica, por exemplo, esses movimentos reproduzidos eram aceitos quando executados pelo sexo masculino, com total aprovação. Mas quando a execução era feita pelo feminino era vista com um olhar de reprovação.

O autor, fazendo uso dos escritos de Inezil Penna Marinho, esclarece como foi recebida a aula de ginástica pela opinião pública, principalmente no curso de alunas:

[...] foi preciso suspender a execução, e ainda assim houve pais que proibiram às filhas os exercícios ginásticos tais quais se ensinavam e eram prescritos, ainda mesmo com o risco de perderem o ano e a carreira. Chegou a tal ponto a oposição que algumas alunas, aliás, com boa freqüência nas outras aulas, deixavam de ir por acinte à de ginástica, ficando, todavia no edifício da escola (Marinho apud CASTELLANI FILHO, 1994, p.47).

Segundo Castelani Filho (1994), nesta fase da Educação Física era notável o que desejavam os positivistas; formar homens disciplinados e rijos, o elo necessário para a construção de um país forte. Para as mulheres, o que era visado, era o formar fisicamente a mãe de amanhã. Concordando com o autor, Pacheco (1998) aponta que a mulher era vista como um espelho de sua maternidade, tinha um compromisso com a eugenia brasileira de gerar trabalhadores/as e soldados fortes.

Para Bracht (1999, p. 73) “[...] o nascimento da Educação Física se deu por um lado para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis [...]”.

A história da Educação Física dedicou-se a formar corpos disciplinados e submissos, podemos encontrar a afirmação disso em dois momentos: na formação de guerreiros e na formação de atletas (SANTIN, 1999).

Sob o ponto de vista higienista e militarista a Educação Física era considerada uma disciplina em que o essencial era a prática, não sendo necessários os fundamentos teóricos como suporte. Com essa visão, não havia a distinção entre Educação Física e instrução militar, Para lecionar a disciplina de Educação Física, não era necessário dominar o conhecimento da área, mas sim ter sido apenas um ex-praticante. (DARIDO e SANCHES NETO, 2005).

Para Romero (1990), os educadores defendiam a introdução da ginástica nos colégios, isso com influência higienista, mas houve resistências, pois no pensamento circulante das famílias burguesa, as atividades físicas não combinavam com práticas

intelectuais, as quais a elite valorizava. Sobre o assunto, Castellani Filho (1994 p.46-47) esclarece que quando se tratava de alunos do sexo masculino, as resistências eram menores e complementa: “Tal contrariedade, se era diminuta, em relação aos alunos do sexo masculino, por já terem os pais acostumados à idéia da ginástica para os homens, em razão dos exemplos originais das instituições militares [...]”. Segundo Castellani Filho (1994 p.47-48), essas resistências não seguiram adiante, grandes foram os esforços para inserir a Educação Física na grade curricular das instituições educacionais, e, segundo relata, um fato de grande relevância foi o parecer de Rui Barbosa de 1882, ao qual tece os seguintes comentários:

Em tal parecer, proferido na sessão de 12 de setembro de 1882 da Câmara dos Deputados, Rui Barbosa deu à Educação Física um destaque ímpar em seu pronunciamento, terminando por sintetizá-lo em proposta que foram desde a instituição de uma sessão especial de ginástica em escola normal (inciso primeiro), até a equiparação em categoria e autoridades, dos professores de ginástica aos de todas as disciplinas (inciso quarto), passando pela proposta de inclusão da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo em horas distintas das do recreio e depois das aulas.

Apesar de o parecer, recomendando a implantação da Educação Física nas escolas, apenas o Rio de Janeiro, até então capital da República e as escolas militares implantaram tal disciplina em sua grade curricular, enquanto em outros estados as reformas educacionais foi realizado partir da década de 1920 (DARIDO e SANCHES NETO, 2005).

Em que pese a recomendação de que as aulas deveriam ser estendidas tanto aos alunos do sexo masculino quanto ao sexo feminino, no parecer de Rui Barbosa, as diferenças dessas aulas segundo o sexo do praticante eram claras. Assinala Zuzzi (2005, p.42) que: “[...] As diferenças entre homens e mulheres ainda são acentuadas. A participação das mulheres na Educação Física é restrita a algumas atividades que conduzem ao propósito de acentuar sua feminilidade e prepara-la para a maternidade futura”. Pacheco (1998) complementa a idéia discorrendo que para a mulher eram recomendadas atividades físicas que fossem específicas ao seu corpo biológico e com suas características físicas.

Oliveira e Duarte (2006) aclaram que com a Reforma da Educação promovida por Fernando de Azevedo em 1928, havia previsão de práticas peculiares a cada um dos sexos, e que até meados do século XX, as aulas de Educação Física eram separadas por sexo. As atividades para os meninos eram as de desempenho físico, enquanto para as meninas eram as que mostrassem sua graciosidade e beleza.

Tecendo críticas ao parecer de Rui Barbosa, que trata dos princípios defendidos pelos higienistas, em relação aos papéis destinados a homens e mulheres, Castellani Filho (1994 p.58) assinala que:

[...] Ao propor a extensão da ginástica a ambos os sexos na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os níveis (Inciso segundo), externou sua opinião a respeito da necessidade de oferecer as mulheres atividades ginásticas que atinassem para harmonia de suas formas femininas e as exigências da maternidade futura [...].

O olhar de Romero (1990) aponta que Fernando Azevedo, o precursor da palavra “científica” na Educação Física, e um dos admiradores de Rui Barbosa, assim como o próprio Rui Barbosa, tinha uma visão dualista do homem, em que o aspecto físico se coloca a serviço do homem.

Tanto Romero quanto Castellani Filho compartilham do mesmo ponto de vista crítico sobre a mulher na Educação Física, destacando que Rui Barbosa e, posteriormente Fernando Azevedo acreditavam que a Educação Física voltada à mulher deveria ser higiênica e plástica, sendo que ambos também defendiam as mulheres, os trabalhos manuais, jogos infantis, bem como atividades que fossem compatíveis com a delicadeza de futuras mães. Dessa forma, Castellani Filho conclui que sob o ponto de vista da época, a figura da mulher sempre esteve ligada à da mãe, relação essa vista como natural, ou seja, a associação da mulher à mãe.

As limitações às práticas as atividades e esportes não eram restritas apenas às mulheres, quando os homens praticavam algum tipo de atividade que não fosse condizente ao seu papel masculino, também corriam o risco de serem recriminados por toda sociedade. Discutindo o assunto Sousa e Altmann (1999 p. 57) destacam que:



[...] Aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimentos violentos, às mulheres, a suavidade de movimentos, [...] garantidos pela ginástica rítmica e pelo vôlei. O homem que praticasse esses esportes corria o risco de ser visto pela sociedade como afeminado. [...].

No dia-a-dia percebemos que determinadas atividades são direcionadas às meninas, e quando outras situações envolvendo exercícios diferentes lhes são apresentados, muitas vezes elas se sentem incapazes de aceitar o desafio. Um exemplo dessa situação são as propostas de atividades que exigem força, destreza ou velocidade. Não vemos que elas realmente sejam incapazes, mas a vivência cultural faz com que exista esse sentimento. Daolio (1995, p.100) afirma que: "Estamos diante de um fato social, pontuado por uma história cultural que delegou às meninas brasileiras a condição de "antas" quando realizam atividades que exigem força, velocidade e destreza".

A história nos indica que a relação de poder marcado pela denominação masculina era ocultada pelas diferenças biológicas entre os sexos, e que mesmo após a criação da escola mista, a simbologia de fragilidade e emoções se manifestava com as mulheres e aos homens eram denominados força e razão. (SOUSA e ALTMANN, 1999).

Simões (2006) aponta a reação das adolescentes do sexo feminino ao se recusarem a participar das aulas de Educação Física por terem seu corpo preparado por toda a história e pela cultura a serem dependentes e submissas.

A relação da superioridade masculina é marcada pela cultura e Castellani Filho (1994 p.59) considera que:

A compreensão de que atitudes femininas são determinadas como que exclusivamente pela influência das suas características biológicas, serviu de anteparo à idéia dominante da superioridade do sexo masculino sobre o feminino, sendo afastada qualquer alusão ao fato de estar tal superioridade colocada essencialmente em determinantes sócio-culturais e não bio-fisiológicos.

Essa distinção atravessa toda sociedade, chegando às aulas de Educação Física. Sublinha Zuzzi (2005) que por serem padrões de movimentos do corpo biológico, a cultura não permitia que homens e mulheres vivenciassem os mesmos movimentos, algo que não tivesse dentro das características do seu corpo biológico.

Romero (1994, apud SIMÕES, 2006) nos mostra que através da história da Educação Física pode-se perceber que a mesma sempre manteve papéis diferentes para homens e mulheres, caracterizando o que seria comportamentos masculinos e femininos a serviço de uma ideologia sexista, tornando uma Educação Física discriminatória.

Silva (1999 apud SIMÕES, 2006) aponta que até final da década de 1970 e início de 1980, foram encontrados estudos que sugeriam a separação dos sexos para esportes e brincadeiras. Por outro lado, O Decreto Lei 69.450 de 1971 preconizava a separação de alunos por sexo e por habilidades. Dessa forma, até a metade da década de 1980, as aulas de Educação Física na escola era necessariamente separadas para meninos e meninas. Para Darido e Sanches Neto (2005), é a partir desta data que se inicia o debate em busca da co-educação, debate esse inspirado no novo momento histórico social que passava o país, em que surge na Educação Física novos movimentos na tentativa de superar o modelo mecanicista, esportivista e tradicional que vivia a Educação Física da época.

Para Kunz (1994, apud SIMÕES, 2006) o que tem marcado o grupo cultural na Educação Física é o corpo biológico do indivíduo, assim separando homens e mulheres em sua prática. Essa visão vem da Educação Física tradicional, que apesar das mudanças ainda é existente.

A partir dos meados de 1980 vem havendo mudanças nas concepções da Educação Física, e essas vêm num processo que envolve diversas transformações, que vão desde as pesquisas acadêmicas à práticas pedagógicas dos professores (DARIDO e SANCHES NETO, 2005).

Conforme analisam Oliveira e Duarte (2006), algumas mudanças começam a surgir a partir da década de 1990. Uma delas se fez presente quando foi criada nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, na qual a Educação Física passa a ter um lugar de destaque, deixando de configurar como atividade para ser considerada

componente curricular. Porém, podemos observar que é precisamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que encontramos recomendações para que as aulas de Educação Física permitam que meninas e meninos passem a ter maiores oportunidades de vivências conjuntas, aprendendo a serem mais tolerantes uns com os outros, e respeitando as diferenças de forma a eliminar discriminação sexual.

Apesar de ocorrerem essas mudanças nos documentos legais, ainda podemos encontrar nos dias de hoje, situações tal como aconteciam no passado histórico da Educação Física - separação dos indivíduos nas aulas, prevalecendo movimentos diferenciados para meninos e meninas. (PACHECO, 1998).

Sobre as mudanças que sofreu a Educação Física durante o decorrer da história e o que foi conquistado em questão de igualdade de gênero Darido et al., (2005 p.106) descrevem:

Isto não quer dizer que atualmente as aulas de educação física ocorram em conjunto, muitas escolas e até faculdades de Educação Física ainda separam os meninos e meninas (sic), com o firme propósito de homogeneizar os grupos, tornando o trabalho mais fácil, por que as diferenças são evidentes.

Como crítico dessa separação, de meninas e meninos nas aulas de Educação Física, Freire (1989, apud DARIDO et al. 2005) afirma que os argumentos utilizados para que haja essa separação nas aulas, são frágeis e pouco convincentes, pois referem-se apenas à superioridade masculina em quase todas as capacidades e habilidades motoras. Para o autor, esses argumentos seriam plausíveis caso a Educação Física tivesse como seu objetivo único o rendimento físico.

### 3 GÊNERO: INFLUÊNCIAS CULTURAIS, SOCIAIS, FAMILIARES E ESCOLARES

Scott (1995) define gênero como sendo um termo utilizado para descrever as relações sociais entre os sexos, em que as justificativas biológicas são claramente rejeitadas. Assim, gênero acaba por tornar-se uma maneira de indicar as construções sociais pela qual passa o ser humano. Nessa perspectiva, a autora afirma: “minha definição de gênero tem duas partes e subconjuntos que estão inter-relacionados” (p. 86). Para melhor esclarecer seu ponto de vista, explica a autora que o núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições que Scott traz a lume: “1) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e 2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Idem, ibidem).

Seguindo este ponto de vista Auad (2006 p.21) considera que:

Gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construídas em cada sociedade ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos.

É com base nas relações sociais e culturais adquiridas desde o nascimento que o ser humano pode se perceber como pertencente ao gênero masculino ou feminino (BERNARDES e CECHIN, 1999). Nesse sentido, Costa (1993, apud BERNARDES e STOLL, 1999 p.79) sublinham que:

A identidade de gênero, isto é, a autopercepção do ser humano como homem ou mulher, bem como a orientação afetivo-sexual, isto é, a orientação que possibilita ao ser humano vincular-se ao outro, do ponto de vista afetivo e/ou sexual, expressa-se no mundo social através do desempenho dos papéis de gênero e dos papéis afetivo-sexuais .

Para Vianna e Unbehaum (2005) o gênero refere-se às características específicas para homens e mulheres, ou seja, o sexo que em nossa sociedade significa diferenças físicas é utilizado para se construir um conjunto de representações sociais e culturais. Desse modo, gênero é o termo utilizado para se referir à organização social entre os sexos.

Com apoio em Scott as autoras apontam que o entendimento da construção social do gênero através da história, e das variáveis culturas, carece ser analisadas sob o ângulo das relações de poder, colocando em questão os conceitos que são tratados como universais ou absolutos. Elas concluem o pensamento com uma afirmativa de Scott que ilustra: “Em nossa sociedade, a diferença de sexo aponta para uma interdependência entre homens e mulheres, muitas vezes hierarquizada” (Scott, 1992, apud VIANNA E UNBEHAUM, 2005, p. 101).

Scott (1995 p. 72) indica que o emprego mais recente do gênero se deu com as feministas americanas desejosas de enfatizar o caráter “fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”. Esclarece a autora que a utilização do termo dá ênfase para o fato de que o mundo das mulheres também é o dos homens. Nessa engrenagem, o gênero designa as relações sociais entre os sexos; torna-se uma forma de indicar as construções culturais acerca dos papéis a serem desempenhados por homens e mulheres na sociedade.

Zuzzi (2005) comenta que os estudos de gênero estruturaram-se a partir das relações sociais de poder, manifestadas em diversas esferas tais como na cultura, na academia, na área científica, afetiva, familiar, entre outras, vividas por homens e mulheres em determinados tempos e espaços.

Samara (1999, apud GONÇALVES, 2006, p. 74) infere assim que: “A relação entre os sexos não é, portanto um fato natural, mas sim uma interação social construída e remodelada incessantemente nas diferentes sociedades e período histórico”.

Ainda nesta visão, Carvalho (2003 apud ZUZZI, 2005) alerta para o fato de que mesmo parecendo que a divisão de gênero seja algo global, é muito variável a construção e expressão de masculinidade e feminilidade. Essa construção vai

depende de como se encontra o indivíduo socialmente de que momento histórico vive, de sua região, de sua etnia.

Possas, na esteira de Scott, ao aceitar o conceito de gênero, reconhece-o como uma categoria de análise histórica capaz de:

Revelar as diferenças sexuais e os papéis sociais a partir das significações históricas e socialmente construídas e designadas, de modo relacional, por mulheres e homens. [o que o aproximou] da perspectiva da história cultural, que procura identificar de que modo, em diferentes lugares e momentos, a realidade social é construída, pensada e lida. Assim, os papéis normativos, os comportamentos atribuídos a homens e mulheres e a relação entre os sexos não são discursos neutros, mas representações construídas repletas de significados e de relação de poder (Possas apud GONÇALVES, 2006, p. 74).

Romero (2008, p. 333-4) assume que o “gênero constitui-se numa variável social, ao passo que o sexo numa variável biológica”. Esclarece a autora, com suporte em Scott, que é comum a confusão estabelecida entre os vocábulos, e que provavelmente o modo figurado, com que foram empregados os termos gramaticais para evocar os traços sexuais.

O olhar dual sobre o ser humano não é a forma mais apropriada para que se possa entendê-lo, e como assinala Zuzzi (2005 p.25), não se pode separar ou reduzir o ser humano a apenas uma de suas dimensões como a biológica, a cultural e a social. Ressalta que a diferença compreendida como desigualdade, nada mais é a marca que os torna humanos, pois ao mesmo tempo em que são semelhantes, são também diferentes. Infere a autora que:

[...] Isso nos faz pensar o ser humano em sua complexidade, não apenas como um conjunto de músculos, ossos e articulações com órgãos genitais diferentes. Da mesma maneira que não podemos separar corpo/mente, o biológico não pode ser separado do cultural. Não existe ser humano somente biológico ou somente cultural [...].

A história do patriarcado deixa bem claro que o sexo feminino tradicionalmente foi submisso, reduzindo a mulher muitas vezes a objeto, e refletindo na sua produção intelectual e seu rendimento físico. Segundo Saraiva (1999) a mulher nessa situação de impotência acaba sendo inferiorizada, exceção feita àqueles desempenhos que a sociedade legítima como sendo típicos para o sexo feminino.

Vianna e Unbehaum (2005) opinam que não podemos radicalizar, e tomar como referência uma sociedade como padrão, e ao mesmo tempo julgar que todas têm uma mesma cultura. Essa cultura é variável, e assim sendo, a divisão de trabalho que é baseada em padrões masculinos ou femininos, é representada por várias sociedades. Porém, não nos é permitido atribuir a todas elas os mesmos critérios para justificar a separação entre esferas públicas e privadas. A biologia elabora essa divisão sexual do trabalho. Desse modo, cada sociedade conforme seus valores, costumes e interpretações específicas se organiza e modifica essas características calcadas na fundamentação biológica.

Romero (1990) sublinha que os papéis e comportamentos distintos para homens e mulheres na sociedade é algo que se é esperado pelas diferentes culturas, e que esse papel já está determinado a cada sexo antes mesmo do bebê nascer. Nesse sentido, Zuzzi (2005) comenta que pelo fato de a anatomia sexual do ser humano já estar definida antes do nascimento, leva seus pais e mães a culturalizar dentro da realidade social e cultural em que se encontram, as expectativas depositadas na sua corporeidade.

Para Romero (op. cit. p. 57) os hábitos, condicionamentos e identificação adquiridos pelo recém-nascido se dão através das suas experiências vividas, por sua relação com o outro ser humano, pois até então ele não se conhece e tudo que o cerca é ignorado por ele. A autora destaca que a identificação adquirida pelo ser humano “tem um papel central no desenvolvimento da personalidade, pois é dessa forma que a criança assimila valores e atitudes da cultura em que vive para assumir seu papel na sociedade”.

No pensamento de Fernández (1994) o corpo masculino ou feminino produz e é produzido pela sua história, se constrói com o material próprio à criança em dois momentos: a partir de sua anatomia quanto aos seus órgãos sexuais e a partir do mundo que a cerca, da maneira como este meio simboliza o nascer menino ou menina.

É no seio da família que se têm os primeiros exemplos de como serão os papéis determinados a cada sexo. Bernardes e Cechin (1999) referem que em nossa sociedade as crianças estabelecem seus primeiros vínculos de afeto através da família – que é tida como grande referência nas demais relações que serão estabelecidas em outros grupos sociais, entre eles a escola.

O ser humano é um ser aprendente, que ao nascer não tem conhecimento nenhum e que só o adquirirá pelo se convívio com outras pessoas, que serão seus ensinantes. Destaca Fernández (1994) que o ser humano quanto ser aprendente desde o nascimento, aprenderá a ser homem ou ser mulher, e construirá um corpo. Fazendo uso de analogias, explica a autora que da mesma maneira que a criança aprende a andar, não pelo fato de seu organismo ter pernas que podem se mover, mas sim por surgir em comum seu desejo de andar com o desejo de seu ensinante que caminhe, quem vai aprender a caminhar é um homem ou uma mulher, quem ensinará também estará ensinando um homem ou uma mulher. Neste ponto, junto com a mão que segura e ensina a autonomia de andar, estará também dando significado do que é ser homem ou ser mulher, estará dando significado de como caminha o homem ou a mulher e não o ser humano.

Baseando-se nas matrizes de gênero que são tatuadas na corporeidade dos pais e mães, a criança é estimulada a construir seus valores e imagem do mundo, pois essas matrizes serão nela reproduzidas (ZUZZI, 2005). A criança repete comportamentos dos adultos, na sua interação social, mas nem sempre esses adultos são seus modelos, esclarece Romero (1990), com respaldo em Pearsons.

Segundo a autora, os fatores sociais influenciam as expectativas que os adultos colocam em relação a comportamentos de seus filhos, alunos e iguais, o que terá conseqüências no futuro de suas vidas. Complementa Romero (op. cit) que em primeira instância, as atitudes, hábitos e valores adquiridos pela criança são



aprendidos na família, e depois dela em outros grupos (escola, amigos), onde aprendem atitudes em relação a si mesmas.

Uma das maneiras que podemos vivenciar claramente a interferência dos adultos e da cultura na construção de identidade da criança e é em relação às brincadeira e brinquedos. Saraiva (1999) explica que os brinquedos, brincadeiras e as formas que se devem brincar também é algo que sofre a interferência da cultura, que determina como e de que a criança deve brincar, isto é, conforme ao seu sexo. Exemplificando a situação, os brinquedos enquanto objeto, que na maioria das vezes são escolhidos pelos adultos e não pela própria criança, são impostos de forma a deixar claro do quê e com quê se pode e se deve brincar. Conforme esclarece Saraiva (1999), a interpretação do papel e do desempenho do indivíduo serão determinados pelas suas experiências, expectativas pessoais e atitudes.

No contexto escolar, Costa (1995 apud VIANNA E UNBEHAUM, 2005) aponta para o fato de que as relações de gênero constituir-se em um tema pouco abordado enquanto estudos sobre educação, até há pouco tempo atrás, o que pode ter como resultado uma escola onde as diferenças existentes fossem exclusivamente de classe, não olhando por uma outra dimensão e adversidade dessas diferenças existentes, como o gênero, etnia.

Simões (2006) concorda com esse ponto de vista, e com respaldo em Louro credita à escola como um espaço de formação de corpos generificados e atravessado pelas relações de gênero. Para Louro (1997) a escola usa de símbolos e códigos, pois é através dela que se afirmam o que se pode fazer ou não, ela separa e diz o lugar dos meninos e meninas, qual o espaço de cada um, pois esses espaços são delimitados dependente do seu gênero.

Soares e Ribeiro (2006 p. 1) descrevem a escola como uma instituição que tem a função de educar e disciplinar os indivíduos, e que cabe a ela a responsabilidade pela formação do sujeito útil à sociedade. Dessa forma, a escola é vista socialmente, responsável para que os sujeitos deixem seu estado “natural” e se transformem em sujeitos sociáveis e desenvolvidos cognitivamente. Entendem as autoras que neste ambiente existem outras relações, que vão além de interesses culturais. Elas tecem as seguintes considerações:

A escola também é um ambiente no qual travam-se relações que (re) passam interesses culturais, é nela que praticamos e vemos a prática quotidiana da reprodução cultural em que vivemos e como essa atua na constituição dos sujeitos. Neste aspecto, acontecem as reafirmações de gênero e num determinado padrão de normalidade, são apontados os lugares do homem e da mulher.

No ambiente escolar a cultura é passada de maneira quase imperceptível, - de uma forma discreta. É na escola que começa o processo de construção de identidade, pois até então o que temos são os conceitos sobre os quais não questionamos ou pensamos. Um desses conceitos não questionados e pensados é os de relações de gênero, dos papéis distintos a homens e mulheres na sociedade. As diferenças entre meninos e meninas que nos foi ensinado se repetem e se reafirmam dentro do ambiente escolar (SOARES e RIBEIRO, 2006).

A escola, ancorada numa linha pedagógica, com base em uma filosofia de vida para definir o ser homem e o ser mulher, desempenha importante papel na reprodução das relações sociais. Saraiva (1999, p.171) reforça este pensamento assim se manifestando: “[...] a escola é uma das ‘instituições específicas’ que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica. Neste sentido, a escola tem sido comumente confinada à instância de reprodução das relações sociais [...]”.

Para Romero (1990), a escola como relação social tem uma função maior que o lar, mas é menos influente na organização da personalidade. Contudo, ela propicia um crescimento importante nas relações interpessoais, e por esse motivo não se pode ignorar a vivência do educando no lar. A escola tem que trabalhar como apoio dos pais para ser a continuidade do lar.

A autora depreende que no âmbito escolar, a formação de valores e atitudes requer a atenção dos atores envolvidos no processo educativo: o sujeito só se constitui sujeito em situação, ou seja, no meio sociocultural, pelas interações que realiza com os outros. Ressalta ainda Romero (1990) que as atitudes, os valores e os hábitos que se iniciam na família podem ser apreendidos nos grupos de iguais de forma diversa.

Em seu estudo sobre estereótipos em professores de Educação Física, Romero (op. cit.) constatou que os diferentes comportamentos dos alunos podem ser gratificados ou punidos, segundo os modelos masculinos e femininos construídos pela professora, e esperados de seus alunos e alunas. Desse modo, sanções e gratificações são perpetuadas conforme o comportamento do aluno corresponda ou não às suas expectativas.

Entendemos assim, que essas sanções e gratificações como manifestações de poder, são produzidas na escola e incidem sobre os/as alunos/as. E como destaca Romero (2008), com respaldo em Foucault, esse poder se exerce sobre os corpos dos alunos/as de forma disciplinar, controlando o espaço, o tempo e registrando de forma contínua o conhecimento, numa vigilância permanente e perpétua.

Trazendo essa situação de poder para a organização do espaço nas salas de aula e na prática da Educação Física Auad (2006 p. 31) escreve que:

[...] é possível dizer que as diferenças entre meninos e meninas são organizadoras do espaço social. Ou seja, o fato de as meninas serem consideradas quietinhas e os meninos serem vistos como os bagunceiros, são dados usados na hora de decidir quem vai sentar com quem e quais os lugares da sala.

A separação entre meninos e meninas no âmbito da instituição escolar tem influência direta na maneira como a criança percebe o feminino e o masculino. Essa afirmativa ganha corpo quando debruçamos nosso olhar para os diferentes comportamentos de meninos e meninas dentro da escola, particularmente nos intervalos e nas brincadeiras no pátio.

Auad (2006) argumenta que através de jogos e brincadeiras que participam meninos e meninas, podemos perceber como as relações de gênero entre as crianças vão sendo construídas e como através delas se fabricam meninos, meninas, futuros homens e mulheres.

Essas diferenças podem ser observadas na maneira como meninos e meninas ocupam seu tempo livre. Elas, na maior parte do tempo em conversas com as amigas e sentadas em espaço reduzido, enquanto os meninos ocupam o maior espaço, tanto no pátio, como na quadra, e tal fato acaba por ser percebido como algo “natural”. Essa situação em que meninos ocupam mais espaço foi detectada por Louro (1997) ao observar que eles ‘precisam’ de mais espaço e preferem atividades ao ar livre.

Enquanto as meninas parecem transportar para a escola seu conformismo natural, os estereótipos e as expectativas sobre elas andam juntos e reforçam seu comportamento dócil, passivo e submisso em sala de aula (ROMERO, 1990).

Louro (1997) alerta para o fato de que a tarefa mais urgente dos docentes é desconfiar daquilo que é considerado natural. No seu entendimento, é indispensável certas dimensões serem colocadas em questão, e é preciso ser questionado não apenas o que se ensina, mas como se é ensinado e o sentido que tem para os alunos e alunas aquilo que aprendem.

As relações de aluno-professor, de certa forma são comparáveis às relações entre escola-sociedade, e o aluno para “agradar” o mestre, se esconde em um personagem. Desse modo, assume um papel submisso, o qual poderá trazer consequências que o prejudicarão seu desenvolvimento, conforme aponta Romero (op. cit.).

No seu entendimento o professor tem grande importância no processo de desenvolvimento da criança, pois assim como os pais no lar, na escola o professor será seu espelho, pois é com ele que a criança manterá contato direto, assim o mesmo se torna figura importante, e será quem vinculará idéias, percepções e conceitos sobre os comportamentos de seus alunos e alunas.

A evolução das linhas norteadoras da Educação Física através dos tempos permite-nos constatar grandes avanços pedagógicos. Contudo, ainda encontramos a diferenciação de trato às meninas e meninos dentro das escolas. Vislumbramos possibilidades de mudanças, não como algo simples, mas como produto de esforço conjunto. Sobre o assunto Zuzzi (2005 p. 60) assim se manifesta:

Toda atitude de mudança não é simples e nem tão rápido, mas não deixa de ser necessário, pois é preciso lançar novos olhares para o corpo em sua totalidade, desmistificar preconceitos, objetivando uma educação humanizante, educando o humano para a vida, com igualdade de oportunidades para que todos possam ser humanos.

#### **4 EDUCAÇÃO FÍSICA SEPARADA, MISTA OU CO-EDUCATIVA??? A ATUAÇÃO DO DOCENTE**

Ao tratar de “estudos de gênero”, somos nós da Educação Física brasileira, uma área de conhecimento ainda na infância.  
(Goellner, 2001 apud DORNELLES, 2006, p 2).

Mesmo com as mudanças ocorridas durante o passar dos anos na Educação Física, ainda existem professores que optam por aulas de Educação Física separadas por sexo, sendo as justificativas, sob o ponto de vista pedagógico, ultrapassadas. A esse respeito Gonçalves Junior e Ramos (2005) denunciam que muitos profissionais ainda defendem a separação de meninas e meninos em atividades esportivas, alegando as diferenças no desenvolvimento motor.

Nessa mesma linha de pensamento, Jesus e Devidé (2006 p. 127) constataam que: “O argumento comum apresentado para a separação dos sexos na EFe é a alegação da falta de habilidade motora das alunas, o que prejudicaria o desenvolvimento da aula”.

Altmann (1998) registrou que a exclusão das meninas das quadras de futebol durante os recreios, não se deu só por serem mulheres, mas também por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas. Ainda segundo a autora, “a resistência dos meninos em não querer jogar com as meninas, porque consideram que elas não sabem jogar, demonstra uma naturalização de uma construção social” (ALTMANN, 2002, p.16).

Nesse sentido, a proposta dos PCN (BRASIL, 1997 p.82) recomenda o uso de várias atividades nas aulas de Educação Física, pois

[...] se um dos objetivos da educação é ajudar as crianças a conviverem em grupo de maneira produtiva, de modo cooperativo, é preciso proporcionar situações em que aprender a dialogar, a ouvir o outro, ajudá-lo, pedir ajuda, trocar idéias e experiências, aproveitar críticas e sugestões sejam atitudes possíveis de serem exercidas.

Essa recomendação não discrimina atividades de natureza masculina ou feminina, propiciando aos meninos e às meninas a oportunidade de experimentá-las.

Entretanto, Romero (2005, p. 73) adverte que a oposição binária se faz presente ainda no meio educacional: alunos e alunas permanecem juntos em sala de aula, enquanto que nas aulas de Educação Física, os corpos “precisam ser separados”.

Para Saraiva (1999) as aulas separadas deveriam ser evitadas, pois a igualdade de chances e a quebra de preconceitos só poderão ser alcançados no trabalho conjunto, ou seja, as aulas deveriam ser ministradas conjuntamente. Dessa forma é possível trabalhar para que a igualdade seja alcançada; com meninos e meninas - homens e mulheres trabalhando juntos vivenciando as mesmas práticas.

Abreu (1995 p. 175) também opina nessa mesma direção. Para a autora, deveria haver um projeto de educação, baseado no compromisso de desmistificar comportamentos que prejudiquem e afastem a pessoas. Ela recomenda melhor forma de lidar com as “diferenças e características pessoais de ambos os sexos, sem, todavia, estabelecer ou reforçar a discriminação”.

Destaca Margareth Talbot pelo olhar de Costa (apud PEREIRA NETTO, 2004), que as oportunidades não podem ser comparadas entre meninos e meninas; também não é possível comparar a falta de destreza na dança dos meninos e das meninas no futebol. O que importa é a valorizar a diferenças e a contribuição individual para todos. Nesse sentido, Zuzzi (2005 p.49) acredita que:

Seria a função principal das aulas de educação física escolar ser um espaço que propicie uma amplitude de movimentos capazes de desenvolver meninos e meninas em seus aspectos motores, afetivos, emocionais, sociais, culturais, cognitivos, oportunizando uma variabilidade de opções em conteúdos e metodologias que propiciem a inclusão e a diversidade, respeitando a individualidade e os interesses dos alunos e alunas.

Silva (2001 apud GONÇALVES JUNIOR e RAMOS, 2005) questiona a atuação dos profissionais que ainda acreditam em uma prática pedagógica nas aulas de Educação Física com separação de sexos. No seu entendimento este tipo

de aula é concordar com o preconceito e a discriminação existente dentro da Educação Física, pois se tanto homens quanto mulheres vivem em um mesmo mundo, então por que ensinar as crianças a se dividirem, a se separarem?

Para que a percepção de Educação Física mude, Saraiva (1999) recomenda a necessidade de planejar a aula de forma a serem incluídas ofertas amplas, onde os professores/as ofereçam tanto aos meninos, quanto às meninas as mesmas modalidades e atividades. Deve haver um espaço de vivência, para que aluno e alunas entendam e compreendam que padrões comportamentais de sexo não são naturais e sim construídos e transformáveis.

Para que isso ocorra é necessário que os docentes também estejam cientes de como são constituídos esses padrões e as relações entre o feminino e masculino. No entender de Meyer (2004 apud JESUS e DEVIDE, 2006) para que o docente perceba as diferenças entre o natural e cultural não é coisa tão simples, não é tão rápida a compreensão de que gênero e sexualidade são culturalmente construídos e não naturalmente dados.

Mas as dificuldades por parte dos docentes não ficam apenas nas aulas separadas, até mesmo nas aulas mistas os professores ainda encontram dificuldades quando se deparam com conflitos e questionamentos. Abreu (1995, p. 159) contribui dizendo que: “Iguamente nas aulas mistas, pressuponho a falta de intervenção do docente a fim de aproveitar o conflito e as contradições [...]” Para a autora isso se resume em falta de interesse pelas mudanças, pois os docentes não questionam as relações homem/mulher, o que acabam por não aproveitar e contextualizar os fatos históricos.

Na seqüência de pensamento, escreve a autora que quando alunos e alunas se deparam com a mudança de aula separada para mista, houve um “certo bloqueio por parte dos meninos em aceitar praticar as atividades junto com as meninas, mas quando essas meninas demonstram habilidade em executar determinada tarefa, esse incômodo desaparece [...]” (p.162).

No ponto de vista de Saraiva (1999) a conduta do professor/a é importantíssima, o seu tratamento em relação aos alunos/as deve ser igual, sem diferenciação entre meninos e meninas. Essa atitude seria o começo para uma



Educação Física mais igualitária, entretanto, para que isso ocorra seria fundamental uma heterogeneidade nas turmas. Por outro lado, reconhece a autora que nada é tão fácil assim. Nas suas palavras “[...] a heterogeneidade da turma exigiria um campo muito amplo de vivências motoras e de conhecimento, da parte dos professores; seria difícil superar-se [...]” (p. 181).

Apesar desta dificuldade, Saraiva (1999) destaca para a necessidade de interação de ações entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, como forma de promover a relação entre homens e mulheres na sociedade é educativo.

A separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, conforme evidenciam Souza e Altmann (1999), impossibilita qualquer forma de relação entre os mesmos. Corroborando seu pensamento Abreu (1995) denuncia que na prática cotidiana das escolas, os professores costumam separar os meninos das meninas, numa típica demonstração de meninos pra lá, meninas pra cá.

O argumento mais utilizado para manutenção das aulas separadas por sexos recai sobre as habilidade motoras das alunas. Romero (2005) ao relatar os resultados de pesquisa feita com alunos e alunas de idade compreendida entre dez e doze anos, averiguou que tanto os meninos quanto as meninas expunham razões para aulas separadas, o que fazia com que a escola mantivesse a separação. Enquanto os meninos culpavam as meninas pela divisão do espaço e a pouca atenção do professor, as meninas reclamavam que eles eram bagunceiros e atrapalhavam a aula, além de a professora não poder dar melhor atenção a elas.

Além das aulas de Educação Física separadas por sexo, ainda podemos encontrar as aulas mistas e co-educativas, conforme assevera Saraiva (op. cit.), como caminho para alcançarmos uma educação física igualitária. No entanto, mesmo considerando como caminho para uma educação igualitária, isso não quer dizer que todos os profissionais adeptos a essa práxis trabalham por convicção; o comodismo e o conformismo podem falar mais alto.

Jesus e Deive (2006) acreditam que a aula mista seja um bom argumento para a possível desconstrução de estereótipos sexuais, o que viabilizaria a aplicação dos conteúdos da Educação Física igualmente para ambos os sexos. Os autores

têm em conta que desenvolver aula mista e harmônica não é tarefa fácil, pois vai de encontro à cultura de seus alunos, já acostumados com aulas separadas.

Sobre as aulas de Educação Física mista Abreu (1995) confirmou sua hipótese de que os docentes, ao ministrarem suas aulas com essa composição, não era pela convicção de ser essa a melhor forma de trabalho, mas sim como resultante na escolha da escola e na possibilidade de ajustes no grupamento de alunos e alunas.

Muitos professores/ as de Educação Física ainda sentem dificuldades em trabalhar com turmas mistas, Saraiva (1999 p.30) traz a lume uma das razões para que essa situação ocorra.

A rejeição às aulas mistas é vista a partir da corrente tradicionalista, que concebe a Educação Física (e o estudo do movimento humano) no paradigma tecnicista-higienista do esporte de rendimento e da atividade física como saúde, e que tende a adotar pontos de vista biológicos para explicar a diferenciação física e comportamentais de homens e mulheres.

No que tange à atuação docente Jesus e Devidé (2006) esclarecem que na Educação Física mista é fundamental a intervenção do docente, para que alguns estereótipos sejam desconstruídos e a separação dos sexos nas aulas seja diminuída. Enfatizam que cabe aos docentes incentivar alunos e alunas a praticar as mesmas atividades e contribuir para o desenvolvimento a solidariedade, proporcionando um melhor entendimento das diferenças de gênero e a tolerância de ambos os sexos sobre o desempenho nas atividades.

Para Caron (2008) a escola mista não tem trabalhado na perspectiva da igualdade entre os sexos, e segundo a autora, o que a escola faz é redistribuir diferenças, enquanto a proposta da escola co-educativa é de trabalhar com dupla socialização, a educação dos sexos entre os sexos. Jesus e Devidé (2006) detectaram que muitas vezes o que ocorre nas aulas mistas, não é uma integração de alunos e alunas, mas apenas um grupamento misto. Nessa perspectiva, Infelizmente os docentes acreditam são que se meninos e meninas estiverem ao mesmo tempo na aula, eles podem considerar uma aula mista. Os autores denunciam que os docentes fazem resume-se a receber ao mesmo tempo alunas e

alunos, mas para o trabalho pedagógico dividem o tempo de uso do espaço físico. Assim o fazendo, é reservado um tempo para os meninos e outro para as meninas; quando dividem o mesmo espaço, as meninas ficam na metade da quadra e os meninos na outra, o que torna as atividades separadas.

Nesse cenário não temos uma Educação Física mista e esse não é o melhor caminho para a busca da igualdade. Uma saída, a nosso ver, seriam as aulas co-educativas. Para conceituá-la recorreremos a Saraiva (1999) bem como a Jesus e Deivid (2006), que esclarecem serem as aulas co-educativas uma prática na qual alunos de ambos os sexos participam. Diferentemente da aula mista, onde o tempo de uso do espaço é dividido em uma mesma aula com atividades separadas, o que a co-educação propõe é que alunos e alunas estejam juntos, participando das mesmas atividades propostas na aula e problematizando as questões de gênero inerentes às atividades.

Boadtman (1986 apud JESUS e DEVIDE, 2006, p. 130) expõe dois argumentos importantes na defesa das aulas co-educativas: “ampliar as vivências esportivas e as capacidades motoras de ambos os sexos para a prática de lazer; contribuir para a estabilização de grupos heterogêneos quanto ao sexo, visando melhorar sua interação sócias”.

A co-educação para Auad (2006) seria a forma de garantir a existência de práticas igualitárias, em que a relação de gênero tradicional seria menos centrado, o que faz com que homens e mulheres sejam colocados em lados opostos.

Concordamos com este posicionamento uma vez que seria uma alternativa para o combate ao sexismo, embora não seja um caminho fácil. É preciso muito trabalho para que se possa começar a dar os primeiros passos a fim de se alcançar uma Educação Física igualitária. O que vemos são práticas vivenciadas por meninas e meninos, que geram representações de quem pode ou não praticá-las, fato esse que se deve aos padrões de conduta marcados pela cultura na sociedade.

É nesse meio sociocultural que reproduz as desigualdades quando determina como o corpo, biologicamente desenvolvido pelas diferenças sexuais deve se comportar e expressar.

Nessa engrenagem, Jesus e Devide (2006 p.129) destacam que:

Na educação física 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 para que o movimento corporal esteja impregnado por padrões de conduta, impedindo a co-educação.

Na nossa cultura, como assinalam Soares e Ribeiro (2006), o menino joga futebol e a menina pula corda; brinca de boneca, uma vez que as diferenças biológicas indicam as possibilidades de cada um, e justificando pelo talento e pela aptidão, o *locus* social de cada um.

Como em todas as outras praticas da Educação Física a atuação docente é importante, nas aulas co-educativas não é diferente. A atuação do docente é fundamental, como também sua intervenção na formação social do ser, como bem se posiciona Pereira Netto (2004). O autor afirma que é indispensável a intervenção da Educação Física no processo de formação social, e é com a intervenção do professor/a no momento de sua prática, que a superação da formação sexista deve ocorrer.

Os professores/as de Educação Física devem trabalhar, antes de mais nada, com os seres humanos, e não apenas com meninos e meninas como se fossem números apenas. Suas aulas deveriam ser ministradas de forma atender a todos de uma mesma maneira, não sendo a variável sexo o critério de escolha ou distinção.

Romero (1994 apud PEREIRA NETTO, 2004) afirma que a meta do professor/a de Educação Física deve estar voltada para a formação global do ser humano, o que objetiva ministrar práticas das atividades de forma igual para todos.

Trabalhando aulas co-educativas o/a docente poderá trabalhar as diferenças com seus alunos/as trazendo discussões para sua aula, em que alunos e alunas possam melhor participar. Ferreira (1996 apud PEREIRA NETTO, 2004) analisa que desse modo o docente terá mais possibilidades de trabalhar as diferenças entre seus alunos/as, buscando a participação de meninos e meninas em qualquer

atividade, quando através de sua intervenção começar a trazer para situações de confronto e preconceito, tabus e diferenças.

Julgamos que para que haja uma verdadeira Educação Física co-educativa, há um longo caminho a ser percorrido, pois há muitos professores que preferem trabalhar de forma que suas aulas sejam mais distintas, assim dando forças a uma Educação Física desigual. Neste ponto Pereira Netto (2004, p. 39) reflete que: “A prática docente que reforça as desigualdades, devem ser repensadas com urgência”.

Há uma grande necessidade de que professores/as se convençam que a mudança se faz necessária, começando pelas suas ações em aula. Quando essas mudanças começarem a surgir, o caminho será menos tortuoso, como aponta Pereira Netto (op. cit. p. 42): “A professora e professor de educação física convencidos das necessidades de mudança em suas ações poderão coletivizar em seus contextos profissionais, as suas reflexões em busca de um alcance maior de discussões sobre o tema”.

Mas para que os/as docentes mudem suas concepções e percebam essa necessidade de mudança, ações concretas deverão ser pensadas e postas em prática já no decorrer de sua formação. Para isso seria necessário um aprofundamento maior das instituições de ensino. Nesse sentido, Chagas (1991, apud PEREIRA NETTO 2004, p. 40) explica que um importante passo sobre a atuação do docente e sua formação, “seria aprofundar, teoricamente nos cursos de formação as influências sofridas a partir do paradigma biológico nas práxis da Educação Física, assim como os motivos que a levam a reforçar os conflitos entre os sexos”.

Da mesma forma que não é um trabalho fácil, deixar as convicções de uma educação separada para trabalhar com turmas mistas, assim também é com a co-educação, que para ser posta em prática encontra suas dificuldades. Como refere Auad (2006, p. 87): “É certo que o projeto de co-educação é ambicioso, posto que supõe uma transformação profunda das expectativas, comportamentos e praticas escolares. É quase uma revolução dos saberes docentes”.

Se isso é uma dificuldade nas salas de aulas, nas aulas de Educação Física essas dificuldades são ainda maiores, pois ali são travadas as relações de gênero mais explicitamente, o que torna essa mudança ainda mais difícil. Louro (1997 p.72-73) destaca que:

Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações.

Prosseguindo em sua visão crítica, Louro aponta que a História da Educação Física esteve vinculada à manutenção da saúde e da higiene, o que teria contribuído para os argumentos biológicos para a separação das turmas em masculinas e femininas.

No despertar do novo milênio, a contribuição deste estudo encaminha-se para levantar alternativas para que a prática docente venha contribuir no equilíbrio das relações de gênero.

Considerando que a cultura molda os corpos tornando-os generificados, o professor/a deve estar atento às diferenças, que são trazidas por seus alunos/as e que são determinadas culturalmente. Essas diferenças decorrem de suas experiências vividas anteriormente e vêm carregadas de preconceitos e estereótipos. Assim sendo, recordamos os PCN (1997, p. 84) quando se reportam à prática docente destacando que: “as intervenções didáticas podem propiciar experiências de respeito às diferenças e de intercâmbio [...]”. Entendemos que essas experiências poderão ser cultivadas nas aulas co-educativas, nas quais seja possível, por meio da cultura corporal, que educandos adotem postura de respeito e tolerância diante de seus iguais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incursão pela literatura pertinente revelou que a forma mais apropriada de alcançar equilíbrio nas relações de gênero seria por meio de uma práxis pedagógica que privilegiasse a co-educação por priorizar a prática conjunta com meninos e meninas. Essa prática conjunta possibilitaria tanto meninos quanto meninas a vivenciar diferenças e semelhanças com as mesmas oportunidades, permitindo a des-sexualização das atividades.

Para que ocorra tal prática, urge que o planejamento das aulas de Educação Física seja repensado e discutido, pois a co-educação é uma ação de intervenção intencional com vistas à transformações e mudanças.

A escola assim como a família tem uma grande ligação com a sociedade, o que por muitas vezes acaba por influenciar na construção da identidade de gênero da criança. Destarte, é importante que os docentes vejam seus alunos como seres humanos, oferecendo-lhes as mesmas oportunidades, e permitindo-lhes as mesmas experiências e vivências corporais. Para que isso ocorra, é necessário que os docentes quebrem paradigmas ainda vigentes, nos quais homens e mulheres exercem papéis distintos na sociedade; que homens são superiores e mulheres submissas, principalmente nas aulas de Educação Física, quando essas separações e distinções são mais explícitas.

A escola, como instituição social, influencia e responde por parte da formação dos sujeitos masculinos e femininos. Considerando que ela é o *locus* no qual a cultura perpassa de forma imperceptível, valores crenças, atitudes, normas e princípios, é certo que reflete a cultura da sociedade vigente. Assim sendo, a escola faz parte de um contexto sociocultural que tem reproduzido desigualdades, e no caso da Educação Física, desigualdades de gênero. Urge, portanto, que esse quadro seja revertido a fim de que os objetivos maiores da educação sejam alcançados, particularmente quando os Parâmetros Curriculares Nacionais almejam, dentre seus objetivos, o conhecimento, a valorização do patrimônio sociocultural, repudiando toda e qualquer discriminação baseada em diferenças de cultura, de

classe social, de crença, de sexo, de etnia, bem como de outras características individuais e sociais.

Julgamos ser necessário também que as instituições comecem a incluir em seus currículos estudo que propiciem aos futuros profissionais discussões mais amplas acerca das relações de gênero e suas conseqüências nas aulas de Educação Física.

A literatura apontou que nas aulas, os meninos ocupam espaços físicos maiores e recebem mais atenção técnica dos professores. As meninas, por sua vez, tendem a se conformar com o que resta de espaço físico ou com aquele que lhes é destinado. Portanto, há necessidade de momentos de discussões para tomada de consciência tanto pelos futuros professores quanto para seus futuros alunos de que questões que envolvem conflitos e confrontos, tais como escolha de parceiros nos jogos, condutas de discriminação, desqualificação de habilidades motoras de uma criança por outras, separação das turmas por sexo, devem ser amplamente discutidas e mediadas.

A Educação Física do século XIX, por ter influência militar e higienista, visava mais o corpo forte e a prevenção de saúde. Por essa razão, o sexo feminino muitas vezes era privado de sua prática. Quando o faziam eram por meio de exercícios que não compromettesse a graça e feminilidade de seu corpo. Assim sendo, homens e mulheres não podiam executar as mesmas atividades. Nos dias de hoje, passado muitos anos, ainda podemos encontrar nas aulas de Educação Física, conteúdos ministrados de forma diferenciada, como se as meninas fossem incapazes de executar atividades que exigem força e agilidade. Por outro lado, também os meninos são prejudicados, pois conteúdos de dança, por exemplo, são sempre evitados para eles. Ficam claras as evidências do que meninos e meninas podem ou não fazer, apesar dos discursos de igualdade.

Os/as autores/as consultados/as indicam que os docentes ainda se sentem despreparados para unir meninos e meninas nas mesmas atividades, o que os leva a uma decisão simplista de separá-los. Assim fazendo, não há conflitos, não há reclamações e a aula transcorre normal. Porém, essa atuação docente não está



contribuindo para que seus alunos e alunas vivenciem as mesmas práticas, numa perspectiva igualitária.

Entendemos, na esteira da literatura, que não é fácil o processo de mudanças. A tarefa de superar preconceitos e desafiar a ordem até entendida como natural, carece de muito esforço e trabalho por parte dos docentes. Entretanto, esse empenho é extremamente necessário, para a desconstrução de estereótipos femininos e masculinos na Educação Física e na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, N.G. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de educação física escolar. In: ROMERO, Elaine (Org.) **Corpo, mulher e sociedade**, Campinas: Papirus, 1995. p. 157-176.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteira de gênero: Marias e homens na Educação Física**, Belo Horizonte, 1998. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.
- \_\_\_\_\_. Exclusão nos esportes sob o enfoque de gênero. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v.9, n1, p.9-20, maio, 2002.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**, São Paulo: Contexto, 2006.
- BERNARDES, N.M.G e CECHIN, A.F. Escola infantil: um espaço de construção do gênero, Porto Alegre: PUC. **Educação** Revista Quadrimestral v. 21, 1999.
- BERNARDES, N. M. G e STOLL, R. R. Professoras de escola infantil: práticas e significações a respeito da sexualidade e da educação sexual. Porto Alegre: PUC. **Educação** Revista Quadrimestral v. 21, 1999.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**. Campinas. v.19, n. 48, p. 69-88, ago.1999.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**.v.7 Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**, 4 ed. Campinas: Papirus, 1994
- CARON, V.C. **Gênero, sexualidade e co-educação: uma experiência na escola**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 8. 2008. Florianópolis. Disponível em: [http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Viviane\\_das\\_Chagas\\_Caron\\_10.pdf](http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Viviane_das_Chagas_Caron_10.pdf), Acesso: 01 de outubro de 2008.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1994
- DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em antas. In: ROMERO, Elaine (Org.) **Corpo, mulher e sociedade**, Campinas: Papirus, 1995. p. 99-108.
- DARIDO, S. C. e SANCHES NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. A. (Orgs.) **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 01-24

DARIDO, S.C e et. al. O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: DARIDO, S.C e RANGEL, I. C. A. (Orgs.) **Educação Física na escola**: Implicações para a prática pedagógica, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 103-121

DUARTE, C.P e OLIVEIRA, F.F. Discurso dos professores e professoras de Educação Física sobre o relacionamento de meninos e meninas. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. Florianópolis, 2006. Disponível em: [http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/O/Oliveira-Duarte\\_07\\_B.pdf](http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/O/Oliveira-Duarte_07_B.pdf). 7 páginas  
Acesso: 25 de janeiro de 2008.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FIORANTE, F.B. **Educação Física Escolar**: (Re) vendo os pressupostos e a prática pedagógica. Piracicaba. 2003. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

GONÇALVES. A.L. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz e RAMOS, G.N.S. **A educação física escolar e a questão do gênero no Brasil e em Portugal**. São Carlos: EdFScar, 2005.

JESUS, M.L e DEVIDE, F.P. Educação Física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes, **Revista Movimento**, v.12. n. 03, p. 123-140, Porto Alegre setembro/dezembro de 2006.

LARAIA, R.B, **Cultura**: um conceito antropológico, 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 2001.

LIMA, F.M. e DINIS, N.F. Corpo e gênero nas práticas escolares de Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n. 1, p.243-252, jan/jun 2007.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista, 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PACHECO, A.J.P. Educação Física feminina: uma abordagem de gênero sobre as décadas de 1930 e 1940. **Revista da Educação Física**. Maringá. v. 9 , n1, p.45-52, 1998.

PEREIRA NETTO, N.S. **A superação das construções de gênero no contexto da Educação Física escolar**: algumas reflexões. Curitiba, 2004. 44p. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Pontifca Universidade Católica do Paraná. 2004

ROMERO, Elaine. **Estereótipos masculinos e femininos em professores de Educação Física**. São Paulo, 1990. 375p. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. Do corpo docilizado na Aufklärung ao corpo generificado no século XXI. In: DANTAS, Estélio. **Pensando o corpo e o movimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 33-94.

\_\_\_\_\_. Construção e reprodução da masculinidade e da feminilidade no esporte pela mídia escrita. In: ROMERO, Elaine e PEREIRA, Erik Giuseppe. **O universo do corpo: masculinidades e feminilidades**. Rio de Janeiro: Shape, 2008. p. 333-385.

SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W.W (Org.), **Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI**, 3. ed. Campinas: Papirus, 1999. p.51-69

SANTOS, Natasha et. al. Gêneros e Educação Física escolar: notas gerais sobre a formação cultural no decorrer da história. **EFDeportes**. Buenos Aires, 12, n.112,p. 1-4, set. 2007.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 1999.

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

SIMÕES, R.D. **Gênero, educação e Educação Física**: um olhar sobre a produção teórica brasileira. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT23-2377--Int.pdf>, Acesso: 25 de janeiro de 2008.

SOARES, B.E.S e RIBEIRO, P.R.C. **Gênero**: uma questão de reprodução cultural, no espaço escolar. In: Seminário Internacional fazendo Gênero 7. Florianópolis, 2006. Disponível em: [http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/S/Soares-Ribeiro\\_07\\_A.pdf](http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/S/Soares-Ribeiro_07_A.pdf). Acesso: 15 de fevereiro de 2008.

SOUSA, E. S e ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, ago.1999. 9.páginas. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-326219990001000004...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-326219990001000004...)Acesso: 20 de outubro de 2007.

VIANNA, C. P. e UNBEHAUM, S. G. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J.G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998. (p. 93-105)

ZUZZI, R.P. **As relações de gênero na formação profissional em educação física**. Piracicaba. 2005. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.