UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Júlio Paulo de Moraes

Gênero nas Aulas de Educação Física de Ensino Médio

Campinas
2011

Júlio Paulo de Moraes

Gênero nas Aulas de Educação Física de Ensino Médio

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) apresentado à Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Helena Altmann

Campinas
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
DULCE INES LEOCÁDIO DOS SANTOS AUGUSTO – CRB8/4991
BIBLIOTECA "PROF. ASDRUBAL FERREIRA BATISTA"
FEF - UNICAMP

C895q

Moraes, Júlio Paulo de, 1987-
Gênero nas aulas de educação física de ensino médio / Júlio Paulo de Moraes. -- Campinas, SP: [s.n], 2011.

Orientador: Helena Altmann.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação física escolar. 2. Gênero. 3. Cultura. 4. Corpo. I. Altmann, Helena. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Gender and sexuality in scholar physical education classes.
Palavras-chave em inglês:
Physical education
Gender
Culture
Body
Banca Examinadora:
Helena Altmann [Orientador]
Simone Cecília Fernandes
Data da defesa: 29-06-2011
Graduação: Licenciado em Educação Física

Júlio Paulo de Moraes

Gênero e Sexualidade nas Aulas de Educação Física de Ensino Médio

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendida por nome do autor e aprovada pela Comissão julgadora em: ___/___/___.

Helena Altmann
Orientadora

Campinas
2011

Dedicatória

Dedico este trabalho a meus companheiros de vida familiares, amigos e amigas, professores, colegas, amores, paixões, companheiros/as de trabalhos, a sociedade, a tudo que é bom e vem de Deus.

Agradecimentos

Agradeço a meus pais Leila e Geraldo. A minha irmã Tânia, familiares avôs, tios, primos, madrinha e padrinho. Aos amigos Dê, Fábio, Flávio, Jefferson Stoche, Carlos Eduardo (Carlão), Rodrigo Malato, Ronaldo (Calafrio), Jamison, Gabriel, Fred, André Werneck, Fernando Bustamante, amigas Marise, Sol, Dolores, Noelle, Lu, Carol Maciel, Ana Carolina, Mayra, Mônica, Bia, Suellen Ferraz, Natália Paião. Aos companheiros/as de trabalho na padaria, no the Royal hotel, no mexa-se da Unicamp, na creche EMEI Novo Ângulo de Hortôlandia, no corpo de bombeiros de Sumaré, as pessoas que participaram do projeto tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos de educação infantil. Aos Professores e professoras da FEF-Unicamp e dos demais institutos por onde passei, em especial a minha orientadora Helena. Aos grupos de pesquisa Corpo e Educação, e, Grupo de Pesquisa em Dança Contemporânea. Aos companheiros e companheiras de graduação períodos noturno e diurno 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10 e 11, e os que devo conhecer em 2012 (risos).

Agradeço a todos os que foram citados e aos que eu falhei em lembrar aqui, mas que estão em meu coração. Enfim, amo a todos pelas suas formas humanas e diversas de serem, agradeço a sociedade e espero retribuir com minha participação positiva e crítica, ou crítica e positiva.

Que Deus e tudo que é bom ilumine nossos passos.

Beijos no coração, abraço apertado de quem já sente saudade.

Moraes, Júlio Paulo. **Gênero e Sexualidade nas Aulas de Educação Física de Ensino Médio**. 2011. 85f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011
.

RESUMO

Nesta monografia busco colocar em foco as questões de gênero, sexualidade e diversidade na educação física escolar, nas aulas do ensino médio. Para tal, respaldamo-nos em estudos acadêmicos sobre os temas citados, que atualmente, não são mais consideradas apenas um movimento social, e sim, uma área científica. As instituições educacionais têm a obrigação de atentar para um tema de tal efervescência, devem discutir e aprofundar em suas nuanças, refletir as relações sociais entre indivíduos e buscar uma qualidade maior nesses aspectos para um interação positiva entre os indivíduos. Por tais fatores, esta monografia se justifica, para observar, pensar e apontar direções para mais pesquisas e aprofundamentos sobre o tema de gênero e sexualidade na educação, na educação física, enfim, para a sociedade como um todo. O método de pesquisa do qual me aproprio nesse trabalho é o método de entrevistas abertas, aplico este com professores educação física escolar do ensino médio. Questionando-os sobre aspectos de suas aulas e questões de gênero. O eixo dessa monografia são as entrevistas com os/as docentes de educação física, estas ilustram o cotidiano das aulas e a realidade percebida pelos professores/as. Nas entrevistas dialoguei com professores (as) tentando entender a visão deles sobre questões de gênero e a sua importância para a educação física. Fiz questionamentos como: qual seria a percepção deles/as (educadores/as) sobre o interesse dos alunos (meninos e meninas) em suas aulas de educação física; Qual é a ação/intenção/objetivo pedagógica (o) deles/as para lidar com esses interesses?; De onde os professores (as) acreditam que vêm esses interesses, de alunos e alunas por determinados conteúdos e atividades das práticas corporais e não por outros?

Palavras-Chaves: Educação Física Escolar; Gênero; Cultura Corporal de Movimento.

Moraes, Júlio Paulo. Gender and Sexuality in Scholar Physical Education Classes. 2011. 85f. Term Paper (Physical Education Gaduation)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ABSTRACT

The focus of this monograph are questions of gender, sexuality and diversity on the scholar physical education. Based on academic studies on the subject, that lately had been considered no longer social moviment, but science. Educational institutions has the duty to pay attention to this effervescent subject, should discuss and get deeper into it, think over on the social relations between individuals and improve their quality, for better relationships. These arguments justify this monograph, to observe, think and point directions for extra researches, and deepen into the scholar physical education gender and sexuality subject, and the whole society. The search method i have used is open interviews, which is apllied to scholar physical education teachers , questioning about aspects of their classes and about gender. The axis of this monograph are the interviews, that illustrate the daily classes and the reality percieved by the teachers. In the interviews, i have a dialogue with teachers trying to understand their visions about gender issues and their significance for physical edcation. Did questions like: What was teacher´s perception of student's interest (boys and girls) in the physical education classes? What is their action/intention/pedagogical goal to deal with these interests? Where teachers believe that this interest come from, that boys and girls are interested in certain content and activities of body practices and not others?

Keywords: Physical Education; Gender; Body Culture Movement;

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CND	Conselho Nacional dos Desportos
EF	Educação Física
FEF	Faculdade de Educação Física
Fem.	Feminino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
Masc.	Masculino
P1, ... , P6	Participantes
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unasp III - Hortolândia	Centro Universitário Adventista São Paulo

SUMÁRIO

Introdução 11
1 – Quadro teórico: Conceito de Gênero, Educação Física e Ensino Médio 15
1.1 – Gênero e dicotomias também na educação física 15
1.2 – Gênero 16
1.3 – O sistema educacional brasileiro 19
1.4 – Educação física 21
1.5 – A proposta curricular do Estado de São Paulo 27
1.6 – O ensino médio e o adolescente 27
2 – Metodologia 31
3 – Resultados 35
31.– Diferenças de gênero 35
3.2 – As meninas 36
3.3 – Os meninos 38
3.4 – Ações dos professores para modificar a realidade 39
a) com as meninas 39
b) com os meninos 41
3.5 – Participação dos alunos e das alunas nas aulas 45
4 – Considerações Finais 47
Referências 55
Anexos 61

Introdução

Parto da minha trajetória de aluno nos níveis básico, médio e superior de ensino, essa experiência sendo usada e considerada fundamental no momento da escrita desta monografia, que não é neutra em suas intenções políticas, nem pedagógicas, nem pessoais, por eu ser um humano que vive e age em sociedade, com perspectivas, frustrações, sonhos, desejos e visões de um futuro possivelmente mais igualitário no que deve ser socialmente, e diferente em algumas medidas entre indivíduos desiguais, que são tratados com desigualdade, isso nas esferas da vida, nas relações entre as pessoas, nas escolas, nas famílias, no trabalho, na política, enfim, no dia-a-dia.

Ao pensar a história de minha vida, de modo crítico e científico, e acreditando na relevância deste pensar para a formação de todos os indivíduos, coloco-me em destaque por estar graduando em educação física e, em breve, poder atuar como professor em algum espaço de ensino, tendo uma imensa responsabilidade ao lado de inúmeros outros companheiros pedagogos de formar cidadãos.

Considerando os aspectos subjetivos constituintes de minha personalidade e ligando-os a um estudo científico, passo a estruturar o campo de estudo deste trabalho que será pensar as questões circunscritas a área da educação física escolar, relacionadas a um todo educacional e social, que visa formar cidadãos autônomos, participativos e éticos.

Nesta monografia busco colocar em foco as questões de gênero, sexualidade e diversidade na educação física escolar, principalmente no ensino médio. Para tal, respaldamo-nos em estudos acadêmicos sobre gênero, que atualmente, não são mais consideradas apenas um movimento social, e sim, uma área científica.

A reflexão sobre as questões de gênero já são de conhecimento de parte da sociedade, os movimentos feministas reivindicantes de direitos civis para as mulheres tem exposto suas lutas por espaços no mercado de trabalho “iguais” aos dos homens e com condições dignas. Entretanto as questões de gênero são muito mais abrangentes, há a necessidade de se refletir sobre pensamentos, valores, espaços dicotomizados, com diferenças de gênero e sexualidade. Esses são temas de relevância social que estão sendo debatidos nas esferas governamentais tanto no legislativo, no judiciário como no executivo, com o intuito de se criarem

políticas públicas que valorizem e respeitem as diversidades dos cidadãos.

As instituições educacionais têm a obrigação de se atentarem para um tema de tal efervescência, devem discutir e aprofundar em suas nuanças, refletir as relações sociais entre indivíduos e buscar uma qualidade nesses aspectos para a vida de cada pessoa. São por tais fatores que esta monografia se justifica, para observar, pensar e apontar direções para mais pesquisas e aprofundamentos sobre o tema de gênero e sexualidade na educação, na educação física, enfim, na sociedade como um todo.

No foco deste trabalho, ao olhar o cotidiano, o ambiente escolar e, em destaque, as aulas de educação física observei no processo de ensino aprendizagem a construção de valores nas relações entre os indivíduos, alguns que considero serem desfavoráveis a uma formação cidadã e humana integral. Notei entre meninos e meninas, crianças e adolescentes, construções que limitam, impedem e dificultam a aprendizagem de conhecimentos da cultura corporal.

Observei que entre o alunado, meninos e meninas têm diferentes interesses por práticas corporais. Além dessa diferença de interesses, percebi a existência de uma diferença de oportunidades para se vivenciar a cultura corporal ao comparar as práticas e oportunidades de meninos e meninas. Com interesses e oportunidades diferentes eles e elas, notei também a existência de valores distintos nas ações dos corpos, para os corpos de meninas e os corpos de meninos, cada qual tinha uma gestualidade própria ao se colocarem em movimento, meninos devendo seguir um padrão e meninas outro. Esse enredo gerando um complexo espaço de relações conflituosas, com embates visíveis nas aulas, entre discentes, entre discentes e docentes, entre discentes e seus familiares. Claro que não é a única justificativa para os embates as questões de gênero, já que entendemos essa como uma categoria relacional, que interage com outras classificações, essa idéia abordaremos mais adiante.

Essa observação me instigou a desvendar a formação desse panorama entre o alunado e a educação física. Para tal realizo esse estudo, essa monografia.

O método de pesquisa do qual me aproprio nesse trabalho é o método de entrevistas abertas, aplico este com professores educação física escolar que lecionam para o ensino médio, questiono-os sobre aspectos de suas aulas e questões de gênero.

O eixo dessa monografia são as entrevistas com os/as docentes de educação física (EF), estas ilustram o cotidiano das aulas de EF e a realidade percebida pelos professores/as. Nas entrevistas dialoguei com professores (as) tentando entender a visão deles

sobre questões de gênero e a sua importância para a educação física. Fiz questionamentos como: qual seria a percepção deles/as (educadores/as) sobre o interesse dos alunos (meninos e meninas) em suas aulas de educação física; Qual é a ação/intenção/objetivo pedagógica (o) deles/as para lidarem com esses interesses; De onde os professores (as) acreditam que vêm esses interesses, de alunos e alunas por uns determinados conteúdos e atividades das práticas corporais e não por outros?

Através das falas dos entrevistados, produzo uma análise e desenvolvo idéias para que essas me ajudem a compreender e, possivelmente, intervir na realidade na qual nos encontramos e percebemos, essa que tem muitos preconceitos/barreiras de gênero e sexualidade.

Escolhi para otimizar esse trabalho e torná-lo possível focar o estudo apenas na visão que os/as docentes têm do interesse dos seus alunos (as), adolescentes, meninos e meninas, do ensino médio, por suas aulas de educação física, pelas atividades que desenvolvem em aulas e por aquelas que não querem desenvolver. Das falas dos/as docentes tento extrair como eles/elas intervém ou não nesse contexto, construindo e modificando ou não, através de suas práticas pedagógicas as preferências de seus alunos e alunas por praticarem determinadas atividades físicas, ou mesmo por não praticarem.

Qual é o entendimento que os alunos/as têm de conteúdos, gestos e das expressões de seus corpos nas diversas práticas de atividade física? Como os/as professores/as pensam essas questões como seus/suas alunos/as? Os/as docentes pensam sobre essas questões com o alunado?

Tentei essa identificação através da análise das falas dos entrevistados, que contaram suas experiências, falaram das suas aulas, dos fatores sociais e estruturais relevantes que vêem.

Fiz seis entrevistas, quatro com professores e duas com professoras, todos que lecionam para alunos do ensino médio da rede pública do estado de São Paulo na cidade de Campinas.

Questionei os entrevistados sobre quais conteúdos eles/elas desenvolvem nas aulas e quais desses conteúdos (jogos, ginástica, lutas, danças, esportes) meninos e meninas preferem conhecer, praticar ou aprender? Por fim, como os/as professores/as lidam/pensam esses acontecimentos nas aulas?

Observei nas falas se existia alguma definição de práticas corporais com

limitações para um gênero ou outro, e o que isso poderia promover nos corpos e na formação humana de meninas e meninos.

Será que nas práticas corporais há uma definição e fronteira de um universo masculino e/ou feminino? Será que esses universos geram padrões estereotipados a serem praticados pelos indivíduos de um sexo ou outro?

Minhas vivências e observações na educação física escolar, como aluno nos níveis básicos de ensino, como universitário e/ou estagiário me proporcionaram situações onde vi a não participação de alunas e alunos das aulas de educação física.

A situação de não participação nas aulas a ser abordada nessa pesquisa, sugere que há atividades culturalmente consideradas próprias para meninos, e outras próprias para meninas, por isso meninas não querem e "não podem" fazer as primeiras por serem masculinas, e os meninos não querem e "não podem" fazer a outra por essas serem consideradas femininas.

Exemplos destas situações são meninos que não querem dançar, fazer ginástica, ballet, brincar com arcos e fitas, ou mesmo, com meninas que têm receios ou aversão a jogar bola, fazer aulas de lutas, se sujar, suar, entre outras atividades, em todos casos por não se sentirem "a vontade" para realizarem tais gestos corporais. Essas atitudes levam os indivíduos, alunos/as em desenvolvimento a perderem oportunidades de vivenciar novos conteúdos ou mesmo aprofundar seus conhecimentos de forma ampla na *cultura corporal de movimento* (BRACHT, 1992), o que limita a formação humana e cidadã dos indivíduos.

No desenrolar desta monografia encontramos no primeiro capítulo, "Conceitos de Gênero, Educação Física e Ensino Médio", nele teorizo as idéias que me darão margens para realizar a análise das entrevistas. No segundo capítulo, trago a metodologia de pesquisa empregada nesse trabalho. No terceiro capítulo, intitulado, "Diferenças de Gênero", o qual subdivido em tópicos, começo a discussão das entrevistas. No quarto, trago minhas considerações finais, as reflexões que alcancei nesse trabalho.

1 – Quadro teórico: Conceitos de Gênero, Educação Física e Ensino Médio

1.1– Gênero e dicotomias também na educação física

Existem e existiram definições sociais, morais e até leis que orientaram e orientam os padrões de gênero na sociedade, essas organizam o mundo social com uma hierarquização e uma linguagem de gênero que qualifica objetos, gestos e define atitudes como femininas ou masculinas.

Segundo Connel (1990):

> [...] os corpos assumem a organização social, a política e as normas religiosas e culturais, também é por seu intermédio que se expressam as estruturas sociais. Assim, há uma estreita e contínua imbricação entre o social e o biológico, um jeito de ser masculino e um jeito de ser feminino, com atitudes e movimentos corporais socialmente entendidos como naturais de cada sexo.

No educar de homens e mulheres acontece a transmissão de valores conhecimentos, posturas, hábitos, preferências e movimentos corporais.

> E, nesse sentido, praticamente, todo movimento corporal é distinto para os dois sexos: o andar balançando os quadris é assumido como feminino, enquanto dos homens espera-se um caminhar mais firme (palavra que no dicionário vem associada a seguro, ereto, resoluto - expressões muito masculinas e positivas), o uso das mãos [...], o posicionamento das pernas ao sentar, enfim, muitas posturas e movimentos são marcados, programados, para um e para outro sexo. (Louro 1992, p. 58-59)

Essas definições construídas histórica e socialmente partem de diferenças anatômicas, do pênis e da vagina, e vão se espalhando por outros termos e espaços próprios da área da educação física ou não. A seguir trago exemplos, os primeiros são masculinos e os segundos são femininos: músculo / gordura; força / fraqueza; atividade / passividade; razão / emoção; objetividade / subjetividade; egoísmo / altruísmo; sujeito / objeto; autonomia / heteronomia; invulnerabilidade / vulnerabilidade; controle / descontrole; independência / dependência; impenetrabilidade / penetrabilidade; trabalhos fora de casa / dentro de casa, público / privado, vício / virtude, produção / reprodução, superioridade / inferioridade, cultura / natureza.

Divisões dicotômicas como as citadas não incluem trocas de papéis masculino e femininos, os que assumem um papel diferente do esperado para o mesmo são considerados como anormais, dessa idéia deriva o conceito de homossexualidade.

Essas delimitações/definições trouxeram valores também as práticas corporais, sejam nas esportivas, nas lutas, nos jogos, nas danças e ou nas ginásticas, como elas estão relacionadas à educação física escolar?

1.2– Gênero

O conceito de gênero surgiu a partir dos movimentos feministas e de suas lutas por direitos sociais e políticos. Um exemplo de luta do movimento feminista foi à busca pela extensão do direito de sufrágio as mulheres, ou seja, o direito de votar. Por consequência dessa luta surgiram outras reivindicações como pelo direito à educação, por condições dignas de trabalho, pelo direito do exercício da docência entre outras, como trás Meyer (2003).

Em uma nova etapa do movimento feminista, por volta de 1980, como apresenta Meyer (2003, p.12):

> [...] viu se a necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas.

Com o aprofundamento nos estudos as feministas procuraram demonstrar que não são características anatômicas e fisiológicas apenas que definem as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres. Algumas passam a argumentar que, em culturas diferentes, são vistas e vividas de diferentes formas as feminilidades e as masculinidades, isso pode ser observado no texto de Meyer (2003, p.14).

A utilização do termo gênero passa a significar uma ruptura:

> [...] da equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria "naturalmente" correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdade entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas. (MEYER, 2003, p.15)

Na perspectiva pós-estruturalista, utilizando-se de teorizações de Michel Foucault e Jaques Derrida, Meyer (2003, p.16) aponta que:

> [...] o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural, e lingüística, implicadas como processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

Dentro dessa perspectiva Meyer (2003, p. 17) coloca as seguintes características para aplicar o conceito de gênero nos estudos e na sociedade:

> [...] a) assumir que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são social, cultural e discursivamente construídas e não biologicamente determinadas; b) deslocar o foco de atenção da "mulher dominada, em si" para a relação de poder em que as diferenças e desigualdades são produzidas, vividas e legitimadas; c) explorar o caráter relacional do conceito e considerar que as análises e intervenções empreendidas neste campo de estudos devem tomar como referência, as relações – de poder - e as muitas formas sociais e culturais que, de forma interdependente e inter-relacionada, educam homens e mulheres como "sujeitos de gênero"; d) "rachar" a homogeneidade, a essencialização e a universalidade contidas nos termos mulher, homem, dominação masculina e subordinação feminina, dentre outros, para tornar visíveis os mecanismos e estratégias de poder que instituem e legitimam estas noções; e) explorar a pluralidade, a conflitualidade e a provisoriedade dos processos que delimitam possibilidades de se definir e viver o gênero em cada sociedade e nos diferentes segmentos culturais e sociais.

A partir dessa visão de gênero, Meyer (2003, p.16) nos propõe junto com outros autores (SCOTT, 1995; LOURO, 1997; MAYER, 2000) a pensar e considerar que as instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e as políticas de uma sociedade carregam valores, representações de feminino e masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações.

As relações das pessoas com essas instituições, práticas sociais, políticas, normas, leis e entre as próprias pessoas podem ser entendidas como *relações de poder*, conceito de Michel Foucault, autor que trás novos sentidos para se entender e pensar as relações de poder. Ele propõe um entendimento diferente do convencional sobre a categoria do poder, mudando a lógica, a forma pela qual se organiza e como se estabelecem as relações de poder. Louro (1997, p. 38) trás que:

> Foucault desorganiza as concepções convencionais – que usualmente remetem à centralidade e a posse do poder – e propõe que observemos o poder sendo exercido em muitas e variadas direções, como se fosse uma rede que, "capilarmente" se constitui por toda sociedade.

Assim, considera-se que os sujeitos exercem o poder, que por sua vez tem efeitos sobre suas ações. Como Louro (1997, p. 38-39) apresenta:

> Torna-se central pensar em exercício de poder, exercício que se constitui por "manobras", "técnicas", "disposições", as quais são, por sua vez resistidas e contestadas, respondidas e absorvidas, aceitas ou contestadas. É importante notar que, na concepção de Foucault o exercício de poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir (pois, caso contrário, o que verificamos, segundo ele, é uma relação de violência).

Assim, pensamos e observamos na realidade que indivíduos, homens e mulheres, vivem em uma *rede de relações*, através das mais diferentes práticas sociais, instituições e organizações, nas quais constituem relações, nessas ocorrem, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças, de modo complexo e com exercício de poder pelos indivíduos.

Com as idéias presentes considero apoiado em Meyer (2003, p.16), que o conceito de gênero, ao longo da vida de uma pessoa, através das mais diversas instituições e práticas sociais, promove a formação de indivíduos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo.

Realço que o conceito de gênero caminha junto com outras "marcas" da pluralidade/diversidade social, por meio das quais são instituídas e nomeadas as diferenças e as desigualdades entre as pessoas, tais como de classe, por etnia, por sexualidade, por geração, por religião, por nacionalidade, assim como trás Meyer (2003, p. 17).

Dessas "marcas" surge, social, política e culturalmente, um ideal de indivíduo que seria o padrão, o normal, o desejável, o qual deve ser estimulado de modo hegemônico, desse ideal derivam os outros estereótipos. Na nossa cultura o ideal vigente é do indivíduo do sexo masculino, homem e não mulher, próprio da sociedade ocidental e não oriental, com características patriarcais e não matriarcais, que seja branco e não negro, heterossexual e não homossexual, trabalhador do sistema capitalista, de classe média ou alta, de formação judaico-cristã e não de outro tipo.

Para a constituição desse indivíduo ideal e para a perpetuação dessa lógica hegemônica com os citados padrões de normalidade identificasse a existência de um dispositivo constituído historicamente a partir de múltiplos discursos sobre o sexo, gênero, "raça"/etnia, classes sociais, entre outros, que regulamenta, normaliza, instaura saberes e produz verdades, esse dispositivo é denominado de heteronormatividade. Quem destoa desse padrão heteronormativo é

taxado como o “outro”, é considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”. (JUNQUEIRA, 2009)

Sobre o conceito de *discurso* Foucault (1988, p.96). afirma que:

> [...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre discurso admitido e discurso excluído, ou entre discurso dominante e discurso dominado; mas, ao contrario, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. [...] Os discursos como os silêncios, não são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de resistência e ponto de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, delimita e permite barrá-lo. Da mesma forma o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também, afrouxam seus laços e dão margens a tolerâncias mais ou menos obscuras.

Louro (2009, p.91-92). expõe que:

> Pela lógica dicotômica, os discursos e as práticas que constituem o processo de masculinização implicam a negação de práticas ou características referidas ao gênero feminino e essa negação se expressa, muitas vezes, por uma intensa rejeição ou repulsa de práticas e marcas femininas (o que caracterizaria, no limite, a misoginia). É preciso afastar ou negar qualquer vestígio de desejo que não corresponda à norma sancionada. O medo e a aversão da homossexualidade são cultivados em associação com a heterossexualidade.

Sobre as escolas e o currículo Louro (2004) coloca que:

> [...] os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo / gênero / sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam.

Essa marginalização de sujeitos pela escola e através de seu currículo como afirma Louro abordarei mais adiante. Após os aspectos e conceitos de gênero que expus passo a tratar do sistema educacional brasileiro.

1.2– O sistema educacional brasileiro

Quem conhece um pouco, ou ouviu falar do sistema educacional público

brasileiro de ensino básico já se interou das falas dos habituais problemas, dificuldades e mazelas que permeiam este âmbito educacional. São repetidas reclamações sobre: baixos salários dos profissionais, más condições de trabalho, falta de materiais escolares, políticas paliativas pontuais que não estruturam o sistema nem o transformam como um todo, de forma eficiente pensando a curto, a médio e em longo prazo.

Surge com essa configuração um sistema caótico, onde há muitos problemas não são solucionados, em nenhuma esfera, seja macro ou micro. Silvio Gallo define essa esfera que chamo de macro, como *educação maior* e a micro como e*ducação menor.* Gallo (2007, p.28) trás as definições desses termos como:

> Educação maior aquela produzida no campo da macropolítica e da gestão, desenvolvida nos gabinetes, no Ministério da Educação, nas secretárias de educação de estados e municípios, traçando metas planos, cronogramas de realização. É também aquela presente nas políticas públicas para a educação. A educação maior traduz-se num esforço de pensar, organizar, implementar e gerir os processos educacionais como um grande sistema, determinando suas metas, suas regras, suas ações.
> Por educação menor sugiro tomarmos aquela desenvolvida pelos professores na solidão de sua sala de aula, para além de planos políticos e determinações legais. É também aquela que acontece fora das salas de aula, nas relações e nos acontecimentos do cotidiano da instituição escolar. A educação menor, enfim, traduz-se num esforço micropolítico de criação e de produção cotidiana, em que professores e estudantes realizam os atos educativos, mas também nas microrelações, estabelecidas na instituição escolar como um todo.

Quando essas esferas não conseguem sanar os problemas vejo ocorrer um processo de culpabilização entre os agentes envolvidos, destaco os da educação menor, professores alunos, também os pais, a família, uns culpando os outros. Além disso, os professores, desestimulados pelos baixos salários reclamam dos gestores, para que proporcionem uma remuneração melhor.

Olhando para a educação física escolar no ensino médio, que vive essas mesmas questões citadas acima, e outras também problemáticas, com aspectos mais específicos, das quais cito as queixas para uma maior dotação de materiais para as aulas, para que os alunos sejam mais interessados nas aulas, para que os professores dêem aulas efetivamente e não promovam o “rola a bola”, para que todos/as alunos/as participem das aulas, entre outras.

Nas entrevistas observei esse tópico nas falas dos/as professores/as, mesmo não sendo o foco da entrevista nem o tema, falas repetidas de problemas do sistema educacional, uma marca entre todos, um senso comum de fracasso, de desânimo entre os envolvidos no cenário. E

de tanto essas definições serem repetidas passam a serem consideradas como algo imutável, normal. Como pode ser normal a existência dessas mazelas e desse processo de culpabilização?

A meu ver, estas são ações e falas pouco refletidas, preconceituosas e com posturas ingênuas, o resultado disso é a ausência de uma busca/luta efetiva por transformação, por algo que melhore o cenário.

1.3– A Educação Física

Ao longo da sua história, a educação física sofreu influências da instituição militar, da instituição médico-higienista e do esporte (BRACHT, 1992; CASTELLANI FILHO, 2004; GOELLNER, 2003; SOARES, 2004).

A educação física foi vista em sua concepção como uma via para se moldar o novo homem para a sociedade capitalista que surgia. Bracht (1999, p.73), observa que:

> [...] o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

Soares (2004, p. 49-50), trás:

> A Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo forjou as regras para os esportes modernos (que, não por acaso surgiram na Inglaterra), dando lhes a aparência de serem "universais" e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser "adestrado", disciplinado.

Castellani Filho (2004) expõe uma das primeiras visões da educação física brasileira obteve através dos militares uma influência positivista buscando a ordem e o desenvolvimento do país. Compreendia-se a Educação Física como sendo um componente importante no desenvolvimento do país, pois tornaria os indivíduos fortes e saudáveis.

Sobre o papel dos médicos na história da Educação Física Soares (2004, p.74) apresenta que eles produziram trabalhos:

> Essas obras se imiscuíram na intimidade das famílias, e, em nome da educação física, moral, sexual, intelectual e social, ditaram normas de vida, referindo-se à conduta de mulheres e homens, aos cuidados com recém-nascidos, ao asseio, aos banhos, aos exercícios físicos, chegando até à vestimenta e os hábitos alimentares.

Como Soares (2004) expõe, os médicos produziram estudos científicos sobre a eugênia, que serviria para "melhorar a raça" da população, evitar a degenerescência, e estudos sobre a higiene, que necessários para a correção de maus hábitos da população considerados danosos a saúde e boa forma física dos indivíduos.

Para o fim de educar a população visando atingir os novos padrões pregados pelo capitalismo e pelo ideal burguês, a Educação Física e a Ginástica serviram como meios para a construção de corpos saudáveis e dóceis, obedientes e treinados, para a formação da nova nação. Com isso, a ginástica, prescrita pelos médicos higienistas, visava moldar e adestrar os corpos dos indivíduos, homens e mulheres. Desse modo, a ginástica seria praticada nas escolas, nas aulas de educação física pelas crianças.

Sobre o modo de aplicação das aulas de ginástica, destaco no texto de Soares (2004, p.80) a observação que ela trás, da separação feita pelos médicos dos indivíduos, por idade e por sexo, para o desenvolvimento das aulas de educação física escolar, conforme atesta legislação específica, o decreto 69.450/71. Título II, da caracterização dos objetivos, parágrafo 1º, do art. 3º, essa permaneceu até a promulgação da nova LDB 9.394/96. Essa seria a forma de desenvolver a ginástica nos colégios com a separação das crianças por idade e sexo.

Castellani Filho (1988, p.61) trás o decreto-lei N.º3199 – 14/04/41, no Art. 54, esse diz que as mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza.

Castellani Filho (1988, p.63) apresenta também a Deliberação do Conselho Nacional dos Desportos (CND) – N.º 7/65, N.º 2, que "não será permitida as mulheres a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, pólo aquático, pólo, rúgbi, halterofilismo e baseball".

Goellner (2003), em seu livro "Bela, Maternal e Feminina – imagens da mulher na revista de educação physica – faz estudo dessa revista que circulou no país entre os anos de

1932 e 1945. A revista criada por um grupo de professores civis de educação física no Rio de Janeiro, trás trabalhos sobre as práticas corporais e esportivas, a sua importância para a formação de homens e mulheres saudáveis (eugênia), como cidadãos, patriotas, belos e como força produtiva. O objetivo da revista é de apoiar e difundir a prática da educação física, defendendo-a com princípios científicos, respondendo a uma "demanda" política, social e ideológica da época, que almejava aperfeiçoamento da raça, moralização dos indivíduos, formação patriótica de um novo homem e de uma nova mulher, disciplinados, dóceis e higienizados. A autora foca em seu trabalho as representações, os discursos e as imagens que a revista trás sobre as mulheres.

Goellner (2003) mostra a representação de beleza, o padrão ideal de beleza difundido na revista, o qual a mulher deve procurar atingir por meio da educação física. É defendida também a importância da Maternidade, apontando a mulher como o ser que carrega a dádiva de da perpetuação da espécie, assim como a formação do filho (a), o (a) qual ela deve cuidar para via a ser um homem ou mulher preparado (a) para a vida, indivíduo normal ou perfeito. Esses dois aspectos anteriores citados, a beleza e a maternidade são a consagração da feminilidade. Ser mulher é ser bela para o homem, ser esposa, ter um marido, para o fim de ser mãe, esses aspectos são orientadores da feminilidade, que definem o que é ser mulher, em um padrão de normalidade.

Na análise da revista Goellner (2003) destaca outros marcadores de grupo, pode ser observada uma diferenciação de homens e mulheres a partir de uma raiz biológica, a partir dessa se produz uma caracterização dos afazeres diários específicos para seu gênero, em conformação com seus corpos e o que é considerado para cada qual como ideal, normal e saudável.

Goellner (2003, p.73) expõe que foram recomendadas para as mulheres as práticas corporais de ginástica, dança e natação, fato observado nas edições da revista de Educação Physica, "essas são atividades físicas aconselhadas ao organismo feminino, porque os efeitos da sua prática pouco prejudicam o seu desenvolvimento anatômico e fisiológico. Desde é claro que executadas com moderação e cautela".

Sobre o que é desejável para homens e mulheres, baseado nos valores e ideologias contidos na revista de Educação Physica, Goellner (2003, p.96) trás:

> Casamento, maternidade e procriação e refinamento da espécie são funções e papéis sociais designados à mulher branca jovem e de classe média alta, cujo corpo é observado como lugar a abrigar, fecundar e nutrir uma prole sadia, bela e hígida, fruto de uma

> união estável com um homem, também branco, também jovem, e também de classe média alta.

Em Goellner (2003), a mulher tem sua feminilidade caracterizada por uma voz própria, postura, rosto, músculos, modo de vestir, gesticular, e exercitar sua sexualidade, nesses aspectos sofre controles para uma normalização. No entanto, se fugir do padrão definido como normal, pode ser classificada como anormal, solteirona, feia, histérica, prostituta, celibatária, frigida ou mesmo que ela está se mascularizando.

Goellner (2003, p. 118):

> Presos à identidade de sexo, os termos masculino e feminino, afirmam um mundo de homens e um mundo de mulheres que, apesar de coexistirem, pouco diálogo estabelecem entre si e cujos traços característicos são nítidos e facilmente apreendidos: se a beleza é o apanágio da mulher, a virilidade é o do homem. Se ao mundo masculino pertencem os esportes ativos e violentos, como o futebol e o boxe, é ao feminino que a dança e a ginástica se impõem.

Em uma atividade física a mulher não deve suar excessivamente, ter emoções fortes, participar de competições acirradas, e não é permitido que ela seja tão boa ou mais que um homem num esporte, pois estaria ela se mascularizando.

As mulheres devem se firmar como mulheres através dos marcadores de grupo tidos como femininos, gestualidade, aparência, ações, espaços a serem ocupados, e os homens devem fazer o mesmo, de forma dicotômica, em oposição a elas, através dos marcadores de seu grupo, focando a masculinidade.

Sobre essa necessidade de afirmação da sexualidade Louro (1997, p.27) expõe que:

> Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – automática, autêntica, facilmente assumida, nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável, volátil, uma relação social contraditória e não finalizada.

Dessas idéias apresentadas, sobre os marcadores de grupo para a masculinidade e a feminilidade, os quais definem o ser masculino e o ser feminino, homens e mulheres devem se ajustar, normalizar, adequar seus corpos e suas práticas para serem validados socialmente, para receberem o título de normais.

Identifico-me com a percepção de Bracht (1999) que analisando Foucault

(1985) vê uma mudança importante nas relações de poderes em torno do corpo, assim, no processo do século XX "saímos de um controle do corpo via racionalização, repressão, com enfoque biológico, para um controle via estimulação, enaltecimento do prazer corporal, com enfoque psicológico".

Nesse processo as modalidades esportivas ganharam espaço, principalmente porque nelas há valores que realçam os princípios da sociedade capitalista moderna. Essa mudança de visão em torno do corpo proporcionou transformações nas práticas corporais, nas quais passou a se valorizar cada vez mais a aptidão física e o rendimento, mesmo sem deixar de lado a beleza e a saúde.

Bracht (1992, p.16-17) diz que as atividades corporais "possuem um determinado código que denuncia seu condicionamento histórico, expressam/comunicam um sentido, incorporam-se a um contexto que lhes confere sentido". Um exemplo são as formas, os códigos, os símbolos, a linguagem, os sentidos e os significados que os movimentos ginásticos, das escolas ginásticas alemã, sueca e francesa receberam da instituição militar ao serem incorporados e aplicados por elas aqui no Brasil.

Bracht (1992) define historicamente como práticas corporais dominantes no Brasil, em primeiro a ginástica, com a orientação da instituição militar, até a década de 1940, após isso, a predominância muda para o esporte, e fica sobre a orientação da instituição esporte. Claro que os outros conteúdos da educação física também eram praticados, mas em menor proporção.

A relação que essas instituições militar e esportiva tiveram com a instituição escolar por meio da educação física historicamente nos ajudam a pensar a realidade da área no nosso atual momento.

A educação física nas escolas nasce praticamente junto com os sistemas nacionais de ensino, e ambos surgem para cumprir uma necessidade advinda do processo de complexificação da sociedade e desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, forjarem os novos homens e mulheres que respondessem positivamente aos novos valores vigentes. Como ferramentas para a realização desses novos ideais foram usados os métodos ginásticos que tinham características militares e o esporte com códigos da instituição esportiva.

O esporte se desenvolveu intensamente principalmente após a segunda Guerra Mundial, potencializadores desse fato foram a industrialização, o processo de urbanização da

população e os meios de comunicação de massa, como expõe Bracht (1992, p.22).

Nas escolas, a educação física assumiu os códigos do esporte reproduzindo-o nela, de modo tal que "não temos o esporte da escola e sim o esporte na escola, o que indica uma subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva" (BRACHT 1992, p.22).

Para Bracht (1992, p.22):

> [...] os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas.

Soares et al. (1992) também aponta a influência do esporte na escola, tem-se o esporte NA escola e não o esporte DA escola. Isso significa que se tem uma subordinação da educação física escolar ao sistema esportivo, a disciplina torna-se uma extensão da instituição esportiva. Assim, o esporte determina o conteúdo a ser ministrado nas aulas, estabelecendo "novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva" (SOARES et al., 2002, p. 54).

Para Kunz (2003), o esporte de rendimento tem influenciado muito nossa "cultura de movimento" (a forma própria de cada pessoa se movimentar), e também tem interferindo nos conteúdos da Educação Física escolar. Kunz (2003, p. 23) afirma que:

> [...] atualmente, em qualquer situação onde o esporte é praticado e independentemente dos motivos que levam a essa prática, seja pelo lazer, pelo rendimento ou como Educação Física Escolar, a tendência é pela normatização e padronização dessas práticas, impedindo assim que um horizonte de outras possibilidades de movimentos possa ser realizado.

Essa linha pedagógica que utiliza a fórmula do esporte de rendimento em aulas de educação física escolar confere características próprias às aulas, no meu entender, potencializando questões de gênero, sobre estas explanarei a diante. Trago a seguir uma caracterização da nova proposta curricular do estado de São Paulo.

1.4– A Proposta Curricular do Estado de São Paulo

No ano de 2008 entrou em vigor pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo uma nova Proposta Curricular[1] para o Ensino Fundamental, ciclo II, e o Ensino Médio. Os professores receberam os Conteúdos Programáticos da Proposta Curricular do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio e o Caderno do Professor (divididos por bimestres) para sua respectiva disciplina. Um ano depois, em 2009, foi distribuído aos estudantes, o Caderno Aluno. Já 2010, a proposta curricular foi consolidada nas escolas, e passou a ser denominada de Currículo do Estado de São Paulo.

A Educação Física na Proposta Curricular como concepção de área e seus objetivos parte de uma perspectiva cultural, da concepção do Se-Movimentar, termo de Kunz (2004), com isso e outras idéias Amusquivar (2010) entende que a Proposta Curricular está sustentada e fundamentada pela abordagem de Kunz (2004), a abordagem Crítico-Emancipatória. Essa abordagem prega por um ensino da educação física escolar de seus conteúdos (ginástica, dança, lutas, jogos e esportes) no qual o ensino não se restrinja ao desenvolvimento das habilidades e das técnicas padronizadas, e sim, que nas aulas a realidade do conteúdo abordado seja problematizada, possibilitando uma formação ampla e crítica sobre o assunto aos alunos/as.

Para Kunz (2003; 2004), é através do movimento humano que o indivíduo se introduz no mundo. O movimento é concebido com um diálogo entre o ser humano e o mundo, carregado de intencionalidade. A expressão Se-Movimentar, o "Se" antes do "Movimentar", mostra que o indivíduo é autor dos próprios movimentos, ou seja, abrange uma intencionalidade, um sentido e um significado do sujeito.

1.5– O ensino médio e os adolescentes

O ensino médio, com relação aos outros níveis de ensino, tem de peculiar o

---

[1] [1] Ver SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **São Paulo faz escola.** Disponível em: *http://www.rededosaber.sp.gov.br/*. Acesso em 22 de maio de 2011.

amadurecimento dos/as alunos/as, a “fase” da adolescência. Essa fase é conhecida no senso comum como um período marcado por inconstâncias, por conturbações ligadas ao aflorar da sexualidade, por mudanças no corpo, por confusão de papéis, por dificuldades em estabelecer uma identidade, por um processo desprendimento, por contradições, por desequilíbrios, por rebeldia, por instabilidades, por uma busca de si mesmo, por uma tendência grupal, por necessidade de fantasiar, por crises religiosas, por flutuações de humor. Essas idéias presentes anteriormente, promoveram na cultura ocidental uma concepção de adolescência natural e universal que passou a ser usada pela psicologia, pela cultura ocidental e assimilada pela sociedade por meios midiáticos (OZELLA, 2002), essas características são tidas por Aberastury & Knobel, (1981) como uma síndrome normal da adolescência.

Santos (1996) e Ozella (1999) questionam essa concepção naturalista e universal de adolescência que não leva em consideração fatores sócio-econômicos e culturais, e acaba só pensando nela como uma fase da evolução natural do ser humano.

Ozella (2002, p.21) considera:

> que a adolescência é criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico. É constituída como significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais. Fatos sociais surgem nas relações e os homens atribuem significados a esses fatos. Definem, criam conceitos que representam esses fatos. São marcas corporais, são necessidades que surgem, são novas formas de vida decorrentes de condições econômicas, são condições fisiológicas, são descobertas científicas, são instrumentos que trazem novas habilidades e capacidades para o homem. Quando definimos a adolescência como isto ou aquilo, estamos constituindo significações (interpretando a realidade), a partir de realidades sociais e de marcas que serão referências para a constituição dos sujeitos.

Os acontecimentos históricos, sociais, econômicas, mercadológicas transformam o que é a adolescência/juventude no processo e no passar dos anos. Ozella (2002) trás que as mudanças como: a necessidade cada vez maior de uma formação técnica aprofundada, que exigem anos de estudo; o aumento da longevidade; a falta de empregos; esses fatores podem fazer a adolescência ser entendida como um período de latência social construída na sociedade capitalista, esta que cria um novo grupo social com um padrão coletivo de comportamento.

Ozella (2002, p.22-23):

> Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e de preparo para a vida adulta. As marcas do corpo e as possibilidades na relação com os adultos vão sendo pinçadas para a construção das significações, para a qual é básica a contradição, que se configura nesta vivência entre as necessidades dos jovens, as condições pessoais e as possibilidades sociais de satisfação delas. É dessa relação e de

> sua vivência, enquanto contradição, que se retirará grande parte das significações que compõem a adolescência: a rebeldia, a moratória, a instabilidade, a busca da identidade e os conflitos. Essas características, tão bem anotadas pela Psicologia, ao contrário da naturalidade que se lhes atribui, são históricas, isto é, foram geradas como características dessa adolescência que aí está. Entende-se, assim, a adolescência como constituída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas e de características que vão se constituindo no processo.

Com essa visão de adolescência constituída histórica, social e culturalmente, sofrendo variações, em seus contextos, e existindo ou não em certas comunidades por causa de suas características contextuais, vemos como uma necessidade pensar sobre o que é ser adolescente, quem é o adolescente, se a adolescência é igual para todos os indivíduos, qual a necessidade da divisão da vida por etapas (infância, adolescência, maturidade e velhice). Utilizaremos esses aspectos para pensar nas falas dos entrevistados dessa pesquisa.

2 Metodologia

A metodologia escolhida como estratégia para desenvolvimento desta pesquisa foi o método de entrevista semi-estruturada. Por meio desse método busquei obter dados para realização do estudo. Abaixo descrevo o método e como este foi estruturado nesse trabalho.

A definição de entrevistas em Negrine (2004, p.73)

> Se constitui em uma estratégia para obter informações frente a frente com o entrevistado o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro. A definição técnica de Visauta (1989) sobre "entrevista" aponta no sentido de que ela consiste em uma conversação séria entre duas pessoas, uma das quais, o entrevistador, procura obter informações com uma determinada finalidade.

Dentro das possibilidades de entrevistas existem as seguintes: a estruturada, a não estruturada e a semi-estruturada. A que utilizei nesse trabalho foi a semi-estruturada, que é definida por Negrine (2004, p.74) como sendo quando e entrevistador tem um roteiro, assim:

> [...] o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa.

Entendo ser esse método o mais coerente para esse trabalho, que pretende entender os como os/as professores/as compreendem e lidam com as questões de gênero no ensino médio. Isso porque possibilita aos entrevistados discorrerem sobre o tema de modo livre, proporcionando uma abertura para que exponham suas convicções e relatem suas práticas nas aulas.

O roteiro de perguntas utilizadas segue no anexo I junto com as respostas dos/as professores/as.

As entrevistas foram realizadas em maio e junho de 2010. Foram contactados professores e professoras que lecionam no ensino médio e que pudessem conceder para esta pesquisa uma entrevista. Fui ao encontro desses docentes em escolas que atendem estudantes do ensino médio da rede pública. Visitei quatro colégios e realizei seis entrevistas. Com exceção de uma entrevista que foi transcrita diretamente por mim, as demais foram gravadas e posteriormente transcritas.

Ao me encontrar com um possível entrevistado (a), falava sobre a pesquisa e oferecia para ele ou ela o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE, o qual esclarece sobre a pesquisa e a entrevista em si, bem como os fins para os quais serão usados os dados e informações obtidas. Após a leitura dessas, o entrevistado poderia participar da entrevista e autorizar ou não a utilização das informações neste trabalho.

Das seis entrevistas, quatro foram com professores e duas com professoras, sendo que todos lecionam na rede de ensino do Estado de São Paulo no nível médio em escolas situadas na periferia da cidade de Campinas, próximo ao distrito de Nova Aparecida.

Na tabela abaixo, pode-se observar um pouco do perfil dos/as entrevistados/as.

Quadro 1: O perfil dos entrevistados

Entrevistados	Sexo / Idade	Estado Civil / Filhos	Instituição de Formação	Tempo Atuação
P1	Fem./ 30 anos	Casada / sem filhos	PUC-Campinas	5 anos
P2	Fem./ 42 anos	Casada / 2 filhos	Unicamp	20 anos
P3	Masc./ 53 anos	Divorciado / 3 filhos	PUC- Campinas	29 anos
P4	Masc./ 31 anos	Casado / sem filhos	Unasp III - Hortolândia	9 anos
P5	Masc./ 32 anos	Solteiro / Sem filhos	Unicamp	8 anos
P6	Masc./ 27 anos	Solteiro / Sem Filhos	PUC- Campinas	8 anos

Nas entrevistas, busquei conhecer um pouco os professores e as professoras em suas práticas pedagógicas, saber como percebem a participação e a não participação, o interesse e o desinteresse de seus alunos e alunas por suas aulas, bem como tais docentes interferem na construção de interesses por práticas da cultura corporal de movimento ao tratarem os conteúdos da educação física.

Como qualquer outra metodologia de pesquisa, a realização de entrevistas proporciona um olhar limitado para uma determinada prática. Elas possibilitam uma perspectiva de análise sobre as questões pesquisadas. As entrevistas permitem uma aproximação de como

docentes percebem sua prática pedagógica no que se refere às relações de gênero. No entanto, reconhecemos que tais falas não são um relato fiel de suas aulas e de suas concepções sobre essa temática, pois são também permeadas por aquilo que eles/as acreditam ser considerado adequado no meio acadêmico e pedagógico sobre tais questões. Há momentos, por exemplo, que suas falas parecem se aproximar de um discurso "politicamente correto" a esse respeito. No entanto, tais pontos também são um dado revelador de como concebem as relações de gênero e como deveria ser sua prática. Durante a análise dos dados, procuramos levar em conta os limites dessa abordagem metodológica.

3– Resultados

3.1 – Diferenças de Gênero

Nas entrevistas, quando questionei os docentes sobre as dificuldades/desafios presentes para eles/elas darem suas aulas, a princípio sem mencionar diferenças de gênero, surgiram os seguintes pontos. O ponto principal relatado foi à falta de interesse dos alunos/as, de um modo geral, os/as alunos pensam que as aulas de educação física são só quadra, ficam ouvindo celular, batendo papo e tomando sol. Mas, por que há tão grande falta de interesse por parte dos alunos/as? Os professores/as atribuem a falta de interesse/vontade aos próprios alunos/as, dizem que eles/as são desinteressados/as, assim os discentes são culpabilizados sozinhos. Outro ponto levantado para a falta de interesse são os problemas de não existirem aulas formais em anos anteriores, dizem acontecer somente o dito rola-a-bola (é quando os professores/as dão a bola para os/as alunos/as e os deixam fazerem a aula sem nenhuma orientação pedagógica), com isso o/a aluno/a que quer jogar joga, quem não quer não precisava fazer nada, dessa forma se constrói o problema, os discentes carregam esse pensamento de rola-a-bola, de educação física como recreação e não querem "fazer a aula", estudar na educação física.

A justificativa para o desinteresse dos discentes, também se baseia na falta de conhecimentos básicos (conhecimentos prévios de anos anteriores), acreditam faltar para esses alunos/as habilidades básicas como coordenação motora. Porém, é destacado esse fato em especial para as meninas, e é dito que elas não têm vontade de participar das aulas, que elas não vão às aulas com roupas adequadas para a parte prática, que elas têm medo de se machucarem e não querem se sujar. Sobre os meninos, comentam que eles querem somente ficar na quadra jogando, só querem a parte prática da aula, o rola-a-bola. Um último ponto citado como dificuldade a ser enfrentada é a falta de materiais, os professores precisam adaptar materiais para a prática esportiva.

Nessa primeira questão das entrevistas, que aborda as dificuldades e desafios, já vemos surgir comentários sobre o desinteresse dos alunos, comentários sobre as diferenças de participação e não participação entre os discentes, sobre a vontade que os meninos têm de jogar,

de praticar o rola-a-bola e as meninas de não fazerem a aula, por falta de interesse próprio delas, e também o não uso de roupas adequadas para as aulas. Esse ultimo ponto vejo como uma norma que pode favorecer a não participação delas, isso em alguns casos, pois se elas não querem fazer a aula, podem ir com roupas não apropriadas, como uma forma de desculpa. Mas que aulas são essas que os/as discentes não têm vontade de participar? Quais são os conteúdos? Quais são os métodos aplicados nas aulas? Quais são seus objetivos pedagógicos?

Deixemos no ar essas perguntas e outras para pensarmos mais adiante. Vamos ver agora como as/os docentes veem a participação, o interesse, das meninas primeiro e, na sequência, dos meninos.

3.2 – As meninas

As atividades vistas como preferidas das meninas do E.M. pelos professores/as são as elencadas a seguir: o voleibol, os jogos passivos (jogos de tabuleiros e cartas), o handebol, os exercícios físicos para o corpo do tipo ginástico ou das aulas de academias que visam o corpo belo e magro. Também foi citado o futsal e as aulas teóricas em geral. Sobre os materiais que as meninas preferem utilizar nas foram citados dentre os disponíveis arcos, cordas, bolas, alteres, jogos passivos (dama, xadrez e outros), fitas. Podemos observar nessa síntese das falas que trazem os conteúdos preferidos pelas meninas, há uma *caracterização* dos gostos delas, gostos femininos seriam esses, no entendimento dos/as professores/as. Mesmo o futsal (futebol) tendo aparecido como uma das preferências, esse ocorreu apenas uma vez. Também, sobre essa questão um entrevistado disse não existir uma preferência delas, porque a preferência vai depender da forma como a aula é proposta, uma fala que trás uma carga de responsabilidade aos docentes sobre como são apresentados e desenvolvidos os conteúdos.

Peço atenção sobre a caracterização dos gostos, das preferências, das meninas, mais adiante poderemos ver a dos meninos, e colocando lado a lado as duas poderemos ver as diferenças e similaridades presentes.

As justificativas das/os docentes em torno do porque desses conteúdos, temas, atividades e materiais serem os mais bem quistos por elas trazem as seguintes idéias: - o não

contato físico ou menor contato dessas modalidades, exceção do handebol e do futsal; - a tradição sócio-cultural das meninas só jogarem voleibol; - sobre as academias e temas de beleza, gostam por influências da mídia, paqueras; - gostam de jogos passivos por não precisarem usar roupas adequadas diferentes para a prática; - o futsal por ser uma tradição do país junto com o futebol; - das aulas teóricas, por não ter contato físico, por não transpirarem e por não precisarem de roupas diferentes para a prática.

Por que para as meninas no ensino médio a questão das roupas para a prática é um problema? Por que o transpirar e o contato físico também são probelmas? Por que a beleza da mulher é tão influenciada pela mídia, como ela é influenciada? O que a mídia diz sobre a beleza da mulher?

Será que a preocupação das meninas com suas roupas estará ligada ao que a mídia diz sobre beleza e atividades físicas para as mulheres? Será que esses fatos não estão correlacionados ao perfil de vestimenta, beleza, maquiagem e asseios pessoais definidos pelo estereótipo feminino como desejável e normal para uma menina/mulher ter?

Sobre o contato físico de algumas modalidades ser o causador de um suposto medo, receio, por parte das meninas, questionamos, será que esse não é um fator construído historicamente, social e culturalmente, como uma prática que trás danos a saúde das mulheres, como está pontuado nos textos dos autores Castellani Filho (2004), Goellner (2003) e Soares (2004).

Daolio (2006, p.76-77) trás sobre uma menina:

> Em torno de uma menina, quando nasce, paira roda uma névoa de delicadeza e cuidados. Basta observar as formas diferenciais de se carregar meninos e meninas, e as maneiras de os pais vestirem uns e outros. As meninas ganham de presente, em vez de uma bola, bonecas e utensílios de casa em miniatura. Além disso, são estimuladas o tempo todo a agir com delicadeza e bons modos, a não se sujarem, não suarem. Portanto, devem ficar em casa, a fim de serem preservadas das brincadeiras "de menino" e ajudarem as mães nos trabalhos domésticos, que lhes serão úteis futuramente, quando se tornarem esposas e mães.

Por esses autores podemos ter noção do espectro que envolve uma menina em sua formação mesmo em um senso comum e um ideal social.

3.3– Os meninos

Os docentes, disseram que os meninos têm preferência por fazerem/praticarem nas aulas de EF os seguintes conteúdos: - quatro das seis respostas dos entrevistados citaram o futebol ou o futsal como prática ou conteúdo preferido dos meninos; - outro diz que eles gostam da parte prática da aula como um todo, de saber de alimentação; - e, um último entrevistado, vê que os meninos querem e gostam de saber sobre como ficarem fortes, dos conteúdos de competição, força, velocidade.

Sobre os materiais disponíveis para suas aulas, os quais os meninos preferem usar, os /as docentes elencaram em suas respostas os seguintes, observo que todos professores citaram o mesmo material em primeiro lugar, bolas, além delas, jogos de tabuleiro, jogos de cartas, tênis de mesa e cordas.

Se nos atentarmos para essa resposta, e lembrarmo-nos da mesma questão referente às meninas, observaremos que há uma grande diferença entre os padrões de respostas, estereótipos das preferências. Os meninos que só gostam de bolas, como um senso comum entre os entrevistados, e é o objeto predileto deles. Já, as meninas não possuem nenhum objeto próprio, tão afirmativo, que seja delas nas aulas. No caso delas, outros materiais são citados e com uma diversidade maior. A bola parece ser um marcador do estereótipo masculino, em especial a bola de futebol/futsal.

As justificativas para tais conteúdos e materiais serem os preferidos para os meninos foram às seguintes: - que os meninos gostam desde pequenos de futebol/futsal; - pois foram criados jogando bola; - porque vem da cultura, desde pequenos eles carregam essa preferência, com isso, continua sendo assim hoje; - os meninos só gostam de bola, “bola e rede”; - por ser a atividade mais vivenciada nos níveis de ensino anteriores e pela facilidade de prática.

Será que todos os meninos gostam de bola, futsal/futebol mesmo? Ou é o que eles podem e devem fazer por serem meninos, especialmente no Brasil, pelas características que o futsal e o futebol adquiriram aqui? Como são tratados os meninos que não gostam de futsal/futebol? O que fazem nas aulas?

Daolio, (2007, p.77) apresenta que “para um menino, assumir uma postura delicada, mais afetiva, e brincar de maneira mais contida implica ser chamado de ‘bicha’ ou ‘afeminado’”.

Sobre o que leva os meninos a gostarem de tal ou tais conteúdos/atividades tivemos como razões apresentadas às seguintes: - “tais atividades, na cabeça dos meninos são para homens, alguns meninos dizem: “os viados jogam vôlei” referindo se ao futebol; - outro docente diz que está no sangue o futebol, é da cultura; - outro que é um resultado da cultura da bola; - outro que trazem de casa, vem do berço o gosto pelo futebol; - sobre o gostar da competição, o docente diz que alunos já têm uma bagagem social, as suas vivências que os estimulam a isso; outro acredita ser da cultura, das vivências.

Daolio, (2006, p.76) ao escrever sobre meninos e suas habilidades motoras diz:

> Sobre um menino, mesmo antes de nascer, já recai toda uma expectativa de segurança e altivez de um macho que vai dar seqüência à linhagem. Na porta do quarto da maternidade, os pais penduram uma chuteirinha e uma camisa da equipe de futebol para a qual torcem. Pouco tempo depois, dão-lhe uma bola e o estimulam aos primeiros chutes. Um pouco mais tarde, esse menino começa a brincar na rua (futebol, pipa, subir em árvores, carrinho de rolemã, skate, bolinha de gude, bicicleta, taco, etc), porque, segundo as mães, se ficar em casa vai atrapalhar.

Nas falas dos entrevistados citadas acima, observamos um modelo de menino, de homem, essas são parecidas com o tipo de menino definido por Daolio, sobre suas experiências e bagagens de vida. Podemos perceber as marcas que os meninos trazem de sua formação, seus perfis de masculinidade.

Vemos na fala de alguns dos/as docentes um processo de naturalização das vivências, até mesmo quando se credita vir da cultura essa preferência, também se afirma estar no sangue, ou vir do berço, ou que é assim mesmo por causa da cultura da bola. Será mesmo que essas são as explicações mais coerentes? Por que temos essas práticas e modelos difundidas como verdades? Vamos abordar mais essas reflexões nas considerações finais.

3.4 – Ação dos professores para modificar a realidade:

a) Com as meninas

Para lidar com o gosto especial das alunas por determinadas atividades/conteúdos os/as professores/as usam as seguintes formas: - não limitam a prática delas

a essas preferências, e sim, buscam proporcionar outras vivências de atividades/conteúdos; - sobre os conteúdos ligados a estética, academia, modelos de beleza relatam dosar essa vontade, interesse, delas apenas por esses conteúdos, orientando-as sobre os problemas; - outro (a) docente diz deixar as alunas escolherem, diz que elas já devem ter autonomia para decidirem o que fazer, pois vivenciam essas mesmas atividades desde o ensino fundamental; - outros (as) dizem deixar uma aula por mês livre para a prática; - ou utilizam o *mecanismos de troca (recompensa)* para que elas façam a proposta da aula, após isso, permite que elas façam o que lhes interessar.

Os/as docentes acreditam que suas ações e reflexões têm importância na construção do interesse das alunas por determinados atividades/conteúdos, por isso agem das seguintes maneiras: - proporcionam outros conteúdos para que elas possam vir a gostar de outras atividades; - impõe limites (uma professora diz: "as meninas são neuróticas por beleza, querem vomitar, ter anorexia, bulimia, isso para serem magras, assim ajo com elas como uma mãe impondo limites); - outro já vê com dificuldade essa mudança de preferência, a ocorrência de novas construções de afinidades com outras práticas, pois as escolhas vêem de construções anteriores realizadas em suas vidas; - outro entende que essas construções de gostos por práticas são complicadas, isso porque depende da visão dos pais, tem pai e mãe que não querem que suas filhas façam determinadas atividades.

Vemos que essas falas expõem uma falta de recursos pedagógicos críticos por parte dos docentes para lidarem com as questão de preferências estereotipadas para o gênero feminino. Isso porque as ações citadas como estratégias para mudar a realidade e oportunizar outras vivências como dosar a vontade delas, mostrar os problemas das limitações dessas práticas, impor limites, crer na autonomia delas para decidirem suas próprias práticas e/ou utilizar mecanismos de troca ou recompensa para que elas façam as aulas, todas essas, parecem-me formas superficiais de lidar com a questão, ações incapazes de produzir uma mudança significava, do tipo que possibilite as meninas terem novas visões das práticas corporais, para que se libertem do modelo estereotipado feminino. Percebo uma carência de metodologias e estratégias para uma intervenção pedagógica mais coerente e contundente, embasada na história das práticas de atividades corporais pelas mulheres, as quais foram recomendadas pela medicina e seus médicos higienistas, historicamente homens a produzirem discursos sobre mulheres, sobre seus corpos, definindo o que é saudável, desejáveis, normal, natural e belo. Como promover aulas e uma produção de conhecimento na educação física de modo atento aos valores de gênero

produzidos no mundo?

Daolio (2006, p.77) coloca que “as diferenças entre homens e mulheres estão tão arraigadas na dinâmica cultural de nossa sociedade que não bastam a conscientização do processo e o desejo de mudança para a efetiva transformação da realidade”.

Nas entrevistas vemos que as mulheres não jogam tanto futsal/futebol quanto os homens, mesmo após anos de sua permissão. Isso se deve ao processo histórico até o momento em que sua prática foi permitida as mulheres, mas, mesmo com esta permissão, os valores definidos no período de não permissão, deixaram no futebol/futsal um rótulo de ser uma prática prejudicial à saúde da mulher e de ser uma modalidade masculina.

Além disso, com trás Daolio (2006, p.77) “para uma menina, assumir comportamentos historicamente vistos como masculinos, como ser mais agressiva ou jogar futebol, pressupõe ir contra uma tradição. Implica ser chamada de machona pelos meninos ou ser repreendida pelos pais”.

Das entrevistas trago uma história narrada por um docente, relatando o caso de uma aluna que queria jogar futebol, mas que o pai dela não concordava e a proibia. Assim o docente diz acreditar existirem atividades tidas pelas como masculinas e atividades femininas. Tentei me aprofundar mais sobre esse caso, mas não houve uma sequência, o professor não interveio pelo o que entendi na situação, ele não quis ter problemas com a família.

b) Com os meninos

Para lidar com o interesse/gosto especial dos alunos por determinadas atividades e materiais, os/as professores/as dizem tentar as seguintes estratégias: - passar outras atividades para que eles não fiquem restritos ao futebol/futsal – essa docente comentou que conseguiu trazer alguns meninos para o vôlei; - Outra professora diz que obriga os alunos a fazerem outras atividades, mas eles não gostam, no entanto, se não fazem levam ponto negativo; - lida como uma base de troca, para jogarem, terão que contribuir para desenvolvimento de outros conteúdos; - outro professor diz valorizar o interesse especial dos alunos, porém mostra outros conteúdos, abordando estes de modo interessante para os alunos, mesmo assim sente dificuldades

para que eles participem de aulas com conteúdos de dança e ginástica; - o último professor diz: “se um aluno tem uma preferência eu incentivo para ver se chegam a algum lugar”, para se tornar um atleta.

Para lidarem com essas preferências dos meninos por determinadas atividades/conteúdos os professores disseram: - propor atividades diferenciadas para eles estarem conhecendo e vivenciando; - tentar dosar, ameaçando dar nota no caderno e sobre a participação na aula; - tenta trabalhar a competição com a cooperação tentando mostrar as possibilidades, respeitar o próximo, o seu limite e tempo; - lidar com a troca, “se fizerem a aula deixo vocês jogarem no final”; - tentar abordar o conteúdo fazendo-o ser interessante, utiliza-se de estratégias, uma delas é conquistar o líder da turma, o aluno que comanda as brincadeiras, se ele fizer a aula todos fazem (obs.: “as meninas não tem essa liderança”); - outro professor diz incentivar mesmo essa preferência para quem sabe esse aluno se destacar como uma atleta, “mandei um aluno para o atlético mineiro” (clube de Futebol Atlético Mineiro).

Como exposto no tópico anterior para as meninas, vejo também para os meninos que as ações pedagógicas citadas pelos/as professores/as não conseguem atingir uma eficiência para promoção da inclusão e participação todos os alunos nos diversos conteúdos e momentos didáticos, faltam para os/as docentes recursos críticos para agirem abordando as temáticas.

Sobre as estratégias de intervenção nessa realidade (- propor atividades diferenciadas; - tentar dosar, ameaçando; - tenta trabalhar a competição com a cooperação; - lidar com a troca, “se fizerem a aula deixo vocês jogarem no final”; - motivar os alunos com os conteúdos, e conquistar o líder da turma; - reforçar a preferência para o aluno poder se destacar como um atleta), vejo essas formas como ineficazes se forem aplicadas isoladamente de um uma reflexão teórica sobre as dicotomias das práticas corporais e sociais entre homens e mulheres, sem pensar o porquê de um conteúdo, gesto, atividade corporal ser classificado como masculino ou feminino, e o desenrolar das problematizações de gênero e das limitações das práticas corporais. Qual é o modelo normal, desejável e saudável de masculinidade? Quais são as práticas corporais consensualmente, em um senso comum, tidas como masculinas? Por quê? Quais são as características dessas práticas?

Reafirmo perceber uma carência de metodologias e estratégias para uma intervenção pedagógica mais coerente e contundente pelos docentes embasada na história das

práticas de atividades corporais, agora pelos homens, e pelos valores sociais construídos nos processos históricos e sociais.

Das falas dos entrevistados nessa questão destaco a de um professor que disse: "os meninos têm um líder da turma, ele comanda as brincadeiras, se ele fizer a aula todos fazem", e disse opostamente sobre as meninas, elas não possuem essa liderança. Por que os meninos têm um líder da turma e as meninas não? Fico com essa interrogação pairando. Sublinho também a fala do professor que diz outro professor diz incentivar a preferência de alunos/as por modalidades esportivas, no caso o futebol, faz isso para quem sabe esse aluno se destacar como uma atleta, "mandei um aluno para o atlético mineiro". Sobre essa última frase aponto citação de Daolio (1996) que diz:

> As diferenças entre os alunos, ou não serão percebidas pelo professor, ou serão justificadas como fruto da natureza. Assim, alguns alunos serão considerados como biologicamente bem dotados, e outros, como menos dotados.
> Nesse processo, a tarefa do professor não será a de propiciar a todos as mesmas oportunidades de acesso à cultura de movimento, mas a de descobrir os alunos biologicamente bem dotados, burilá-los, a fim de que tenham oportunidades de chegar às equipes esportivas representativas da escola ou mesmo fora dela.

Na elaboração dos planejamentos das suas aulas, dos/as 6 docentes entrevistados, 3 disseram não pensar em questões de gênero para as formularem. Esses 3 dizem fazer ou uma aula global, ou trazendo atividades que interessem a ambos os sexos.

Os outros três educadores/as disseram: - um que trabalha em conjunto, com turmas mistas, buscando respeitar as questões de gênero; - outro professor diz que na primeira parte da aula faz atividades mistas, quando a aula é dirigida, mas que, na segunda parte deixa a critério dos/as alunos/as fazerem as atividades/jogos do modo que desejarem, e que, normalmente, eles/as se separam nesse momento livre; - o outro educador diz buscar não deixar a aula fácil para quem já sabe o conteúdo e nem difícil para quem não sabe, faz adaptações nas regras para todos participarem, vê como algo cultural à participação de meninos ser maior do que a das meninas, pois eles tem mais habilidade e as meninas não são tão exigidas de participarem das aulas, elas mesmas usam como desculpa para não participarem dizerem que estão menstruadas, além disso, os meninos são mais fortes e as meninas vão se excluindo das aulas. Esse último educador não acredita que essa relação se repercuta na sociedade, apenas nas relações das aulas.

Esses educadores/as que afirmaram pensar nas questões de gênero em seu

planejamento não souberam citá-las especificamente, embasaram esse discurso em aulas mistas, como sendo a única metodologia. Um desses diz pensar mais especificamente nas atividades para dar o grau de dificuldade ideal que cada aluno/a necessita para se desenvolver com as aulas. Porém esse último acaba naturalizando a participação dos meninos ser maior que a das meninas, mesmo ele utilizando o argumento dessa ser uma construção cultural.

Penso se os/as professores/as têm conhecimento e reflexões suficientes para intervirem em suas realidades sobre os aspectos das questões de gênero, essas que são articuladas relacionalmente com diversos outros fatores e problemas, como as questões estruturais da educação, questões étnicas, questões de classe social, moral e religiosa. Será que as faculdades nos promovem todos esses pensamentos e debates de idéias?

Sobre a separação de alunos/as em turmas mistas ou não, apenas um dos professores/as entrevistados disse claramente separar a turma para fazerem atividades da aula, opta por separar para não ter problemas. Divide os times dos meninos e das meninas, e dá jogos de dama e xadrez para os/as alunos/as que não estão na quadra jogarem.

Os outros professores disseram usar em suas aulas turmas mistas, porém que separam em certos momentos, como para jogarem voleibol e futsal em atividades "livres", ou em aulas teóricas quando as meninas se saem melhor e os meninos costumam tirar proveito da situação as deixandoelas trabalharem sozinhas.

Os/as professores/as que optam por aulas mistas destacam como experiências positivas as seguintes: - a interação entre os alunos/as, meninos e meninas, pois gostam de trabalhar juntos/as, essa entrevistada visualiza que atualmente os/as alunos/as não se separam mais por sexo, brincam todos/as juntos/as, não sabem suas opções sexuais e não "ligam", e eles/as não têm mais preconceitos (incômodos) por ficarem em grupos mistos; - outro entrevistado comenta perceber que no ensino médio os meninos já respeitam mais – é maior a cooperação e o respeito por parte deles. Acreditam que quando as aulas são com turmas mistas a motivação é maior, estimula-se a cooperação, aumentando a união e a oportunidade de sucesso. Mas quando ocorre algo negativo, exclusão dos menos habilidosos, frequentemente, isso é com as meninas; - outro docente observa que nas aulas práticas, quando os meninos acolhem as meninas, a participação delas é maior. Acredita que os meninos podem ajudar as meninas a serem incluídas nas aulas.

Na questão sobre as exigências de conteúdos, se os/as professores/as fazem

aulas e avaliações de alunas e alunos com características distintas, a maioria dos/as entrevistados/as relatou não fazer diferenciação os/as discentes, avaliam ambos de modo igual. Para isso, observam cadernos, atividades, participação das aulas teóricas e práticas, deixam os/as alunos/as fazem uma autoavaliação, assim fazem avaliações individuais, sem comparar nenhum aluno/a ao grupo, à turma.

Uma entrevistada diz ver a necessidade de uma avaliação diferenciada entre os gêneros, pois os meninos já jogam, já tem habilidade, se organizam melhor, precisam de aprofundamento, entretanto, as meninas com menores habilidades e poucas vivências, se conseguirem um mínimo de evolução na aprendizagem já será satisfatório. O interesse de participar por parte delas ajuda.

3.5 – Participação dos alunos e alunas nas aulas

O envolvimento nas aulas de alunos e alunas na visão da maioria dos professores entrevistados é desigual e/ou diferente**.** Dos 6 entrevistados/as 1 disse que a participação nas aulas é igual. Já os outros disseram que os meninos se envolvem mais com as aulas, que as meninas são mais preguiçosas que os meninos, porém, algumas meninas jogam vôlei, plantam bananeira, participam e se movimentam. Em atividades, como jogos coletivos e esportes, os meninos se organizam melhor que as meninas, elas precisam de orientação. Isso ocorre por eles terem maior repertório motor, eles acabam inibindo a participação delas, para resolver essa questão o professor pede para os meninos maneirarem no jogo.

Um dos/as entrevistados/as diz ser o processo de maturação que faz a diferença de participação, as meninas amadurecem primeiro, começam a namorar, a pensar na questão da beleza e sentem menor interesse nas aulas práticas, porém elas se envolvem mais nas aulas teóricas em comparando com eles.

Por que o amadurecer das meninas as fazem ter menor interesse pelas aulas práticas? O amadurecimento delas muda o quê? As meninas são mais preguiçosas mesmo? Por que os meninos se organizam melhor nos jogos e esportes coletivos?

Acredito que esse amadurecer, ou aproximar da idade adulta, na lógica empregada por esse docente, carrega a idéia delas ficarem bonitas, arrumadas, para namorar, os homens, seguindo a norma heterossexual. Não se espera normalmente ver uma mulher adulta

suada, desarrumada, a mulher carrega um estereótipo com um padrão de beleza muito marcado, por cabelos, maquiagem, perfume e roupas em combinação, bem alinhados e sedutores. Tudo o que não pode condizer com uma prática intensa de atividade física.

Como vimos acima, um professor disse que pede para os meninos maneirarem para possibilitar a participação das meninas, para dialogar e pensar com essa ação descrita me apoio numa citação de Sousa e Altmann (2011):

> Adaptar as regras de algum jogo ou esporte como recurso para evitar a exclusão de meninas desconsidera a articulação do gênero a outras categorias. Determinar que um gol só possa ser efetuado após todas as meninas terem tocado a bola, ou autorizar apenas as meninas a marcá-los são exemplos dessas adaptações. Se tais regras solucionam um problema, criam outros, pois quebram a dinâmica do jogo e, em última instância, as meninas são as culpadas por isso, pois foi para elas que as regras foram modificadas.

Como trabalhar com contornar uma situação dessas? Porque aconteceu essa situação?

Sobre se alunos e alunas podem ter gostos/preferências iguais por atividades/conteúdos da educação física alguns entrevistados/as disseram que eles gostam das mesmas coisas, outros que podem gostar dependendo da abordagem utilizada, a forma como estes conteúdos são propostos. No entanto, outra professora pensa que meninos gostam de futebol, já as meninas de esportes sem contato físico ou de aulas teóricas. Outro que eles/as tem interesses diferentes por isso não gostam.

Não vejo necessariamente que os gostos/preferências devam ser iguais para os gêneros, porém percebo uma estereotipização das práticas entre meninos e meninas, e como visto, isso é um fator cultural e historicamente construído. Como são tratados os alunos e as alunas que fogem desses estereótipos?

Entre frases dispersas das entrevistas sugiram falas que remetem a gênero e sexualidade, as quais trago a seguir: “Homem que é homem não dança”, o professor contra argumenta, “as mulheres gostam de homens que dançam”, usa esse argumento para atrair o interesse dos alunos. Se as mulheres não gostassem de homens que dançam os homens não poderiam dançar? Por quê?

Apareceu nas entrevistas que as alunas usam como argumento para não fazerem as aulas dizer que estão menstruadas. Em contra ponto, os meninos dizem que estão machucados por terem jogado em clubes e times, e por isso, não querem fazer a aula também. Ambos estão usando argumentos baseados em seus estereótipos para não fazerem as aulas, por quê?

4 Considerações Finais

Os conteúdos da Educação Física, os cinco, Esportes, Dança, Lutas, Ginástica e Jogos são os meios que os profissionais da EF possuem para promover uma educação pela e para a cultura corporal de movimento nas escolas, relacionando a esses conteúdos as abordagens sociais, culturais, históricas e da saúde.

Nas aulas de educação física escolar os docentes devem difundir os conteúdos da cultura corporal, do modo mais diversificado e amplo possível, re-significando-os no tempo, no espaço, na comunidade escolar em que estão inseridos, expondo os valores adquiridos pelas práticas corporais no processo histórico, na cultura local, com os/as alunos alunas irão interagir.

Percebi durante o estudo realizado para a produção dessa monografia que as práticas corporais receberam e recebem, histórica e culturalmente, divisões de diversos tipos para as práticas corporais, com especificidades entre os indivíduos, entre as comunidades e as épocas. Essas divisões e tipificações de práticas da cultura corporal acontecem através de *marcadores específicos*, mas que estão unidos a outros marcadores sociais, unem-se relacionalmente entre si e formam estereótipos, preconceitos e padrões de ações e condutas, não estanques, mas categóricas. Esses marcadores sociais são os culturais, os científicos, os morais, de status sociais, de classes, de etnia, de gênero, de grupos, de capacidades físicas e de aptidão física, entre outro possíveis.

Louro, (1996, p. 10):

> [...] entendendo gênero fundamentalmente como uma construção social - e, portanto, histórica -, teríamos de supor que esse conceito é plural, ou seja, haveria conceitos de feminino e de masculino, social e historicamente diversos. A idéia de pluralidade implicaria admitir não apenas que sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e de mulher, como também que no interior de uma sociedade tais concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça, a idade, etc.; além disso, implicaria admitir que os conceitos de masculino e feminino se transformam ao longo do tempo.

Altmann (1998) entende gênero como uma categoria relacional:

> Sendo gênero uma categoria relacional, há de se pensar sua articulação com outras categorias durante aulas de educação física, porque gênero, idade, força e habilidade formam um "emaranhado de exclusões" vivido por meninas e meninos na escola.

A relação das práticas corporais junto com os marcadores citados promove modos de discriminar / distinguir/ segregar / dividir / diferenciar / separar grupos e indivíduos em suas práticas, gestos, hábitos, desejos, interesses, oportunidades, isso de formas elaboradas e específicas para cada sociedade e sujeito. Para cada contexto, essa relação adquire uma conotação, onde se desenvolvem relações de poder que normatizam, normalizam, padronizam, qualificam o desejável, o ideal, o aceitável, o repulsivo, o tolerável, e também o antônimo destes. Ou seja, quando os sujeitos se relacionam com as práticas corporais emitem e reproduzem juízo de valores, através de idéias, gestos e discursos.

Sobre essa idéia Sousa e Altmann (1999) entendem que:

> Como a idéia de gênero está fundada nas diferenças biológicas entre os sexos, ela aponta para o caráter implicitamente relacional do feminino e do masculino. Assim, gênero é uma categoria relacional porque leva em conta o outro sexo, em presença ou ausência. Além disso, relaciona-se com outras categorias, pois não somos vistos (as) de acordo apenas com nosso sexo ou com o que a cultura fez dele, mas de uma maneira muito mais ampla: somos classificados (as) de acordo com nossa idade, raça, etnia, classe social, altura e peso corporal, habilidades motoras, dentre muitas outras. Isso ocorre nos diversos espaços sociais, incluindo a escola e as aulas de educação física, sejam ministradas para turmas do mesmo sexo ou não.

Para a compreensão dessa construção de significados das práticas corporais é importante nos atentarmos para os tipos e modos de subdivisões existentes nos cinco conteúdos da educação física (Esportes, Dança, Lutas, Ginástica e Jogos), cito as seguintes divisões: quanto a coletivos, individuais, artísticos, competitivos, não-competitivos, lúdicos e de alto rendimento. Dentro dessas divisões existem outras categorias como por peso, idade, gênero (masculino e feminino), por capacidades físicas, por aptidão física, por habilidade, entre outras possíveis classificações.

Pensando nessa demarcação, se olharmos somente através da janela de gênero, poderemos imaginar, por uma via generalizante, que apenas as meninas/mulheres são excluídas ou inferiorizadas por suas “capacidades físicas” apresentarem um menor rendimento se comparadas com o geral dos meninos/homens, claro que isso seguindo a lógica hegemônica discursiva do rendimento físico e dos recordes. No entanto, devemos observar sobre esse fato, que essa linha discursiva não exclui apenas meninas, mas também meninos/homens. Sousa e Altmann (1999) sublinham que:

> Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que

> outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores freqüentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor freqüência até mesmo do que algumas meninas.

Esse contexto demonstra as subdivisões relacionalmente existentes dentro das divisões dos marcadores. Um processo analítico e contínuo de hierarquização dos corpos e de suas práticas, seus gestos, suas posturas, e, no caso específico deste trabalho, práticas da cultura corporal de movimento, todos esses instituem relações de poderes entre os indivíduos, sujeitando-os as demarcações dos marcadores, uns de um modo mais agradável, outros de modo menos agradável, uns ficando a margem, outros no centro, dependendo de qual é a demarcação enpregada, se é um espaço feminino ou masculino, se se procura o mais forte e intenso ou o mais suave e delicado. Mudando o espaço, poderemos encontrar quem estava no centro agora na margem. Será que podemos fugir dessa lógica e encontrar ou construir um espaço sem centro e sem margem?

Sousa e Altmann (1999) apontam que:

> [...] a separação de meninos e meninas nas aulas de educação física desconsidera a articulação do gênero com outras categorias, a existência de conflitos, exclusões e diferenças entre pessoas do mesmo sexo, além de impossibilitar qualquer forma de relação entre meninos e meninas.

A separação dos alunos/as nas aulas de EF por gênero não impedem a ocorrência de exclusões por aptidão e habilidades físicas, isso porque entre os meninos e entre as meninas há também diferenças de destrezas motoras que não podem ser homogeneizadas com essa separação de gêneros, isso se o discurso ou o objetivo da aula visar o rendimento e a performance física, não poderá haver um denominador que satisfaça esse problema dentro da educação física escolar nos modelos vigentes.

Lembro que o discurso das escolas e seus objetivos devem ser no sentido de desenvolver a cidadania e impedir e desconstruir as exclusões, reforçando a igualdade, a solidariedade e a ética, como define e determina a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Brasil 1996), as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (Brasil, CNE 1998), também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil 1997),

Por que os meninos, como as meninas, não aprendem a serem delicados e suaves, e as meninas, como os meninos, não aprendem a serem fortes e intensas?

Sousa e Altmann (1999) consideram que:

> Com a introdução do esporte moderno como conteúdo da educação física escolar no Brasil, principalmente a partir dos anos 30, a mulher manteve-se perdedora porque era um corpo frágil diante do homem. Todavia, era por "natureza" a vencedora nas danças e nas artes. O corpo da mulher estava, pois, dotado de docilidade e sentimento, qualidades negadas ao homem pela "natureza". 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 e a distância de outros corpos, garantidas pela ginástica rítmica e pelo voleibol. O homem que praticasse esses esportes correria o risco de ser visto pela sociedade como efeminado. O futebol, esporte violento, tornaria o homem viril e, se fosse praticado pela mulher, poderia masculinizá-la, além da possibilidade de lhe provocar lesões, especialmente nos órgãos reprodutores.

Nas escolas se faz presente esse contexto, a escola que é uma instituição normalizadora e normatizadora como trás Fernandes (2008, p.32):

> Esse aparato de poder visa conformar os corpos por meio de diferentes discursos e a escola se configura como um dos espaços pelos quais, cotidianamente, os sujeitos entram em contato com certos modos disciplinares. A escola delimita lugares, institui o que pode e o que não pode ser feito, realiza um determinado ensino, especifica conteúdos, dirige-se aos corpos a fim de educar condutas e comportamentos.

Os/as docentes que não entendem conscientemente o seu papel e a função da escola sobre os gêneros, as sexualidades, enfim sobre os marcadores de grupos acabam sendo promotores/reprodutores de discursos normativos, ou seja, que ensinam as normas, e de discursos normalizantes, isso é, que produzem os sujeitos normais, perpetuando os valores vigentes, mesmo os excludentes, os preconceituosos e os discriminatórios.

Os docentes são os controladores dos discentes, eles exercem a tarefa de formar os futuros cidadãos, homens e mulheres. Sousa e Altmann (1999) trazem que “todavia, esse olhar escrutinador não é exercitado somente pelo docente, mas pelos estudantes entre si. Na escola, estudantes estão constantemente vigiando as habilidades, as atitudes, o gênero e a sexualidade dos colegas”.

Na educação física escolar, todas as práticas corporais e seus valores/significados devem ser apresentados e refletidos pelos/as docentes com o alunado. É fundamental essa reflexão, pois o alunado leva para a escola todos os significados adquiridos por eles/as durante suas vidas, sejam nas famílias, nos grupos sociais, nos veículos de comunicação, o conhecimento deles/as estão em um patamar de senso comum, mantém as idéias em vigor da época, e não há como acontecer ao acaso uma re-elaboração dos conteúdos da cultura corporal

dos valores definidos pelos marcadores de grupos sem estímulos apropriados e exemplos diferentes, por causa extensão da força dos marcadores sociais e da heteronormatividade que impõe os limites do que cada indivíduo deve ser, pelas mídias e pelas relações conflituosas e irrefletidas que acontecem cotidianamente.

Atualmente existem mais meninas praticando atividades estereotipadas para o gênero masculino, como futebol e lutas, e encontramos também meninos que enfrentam as barreiras impostas para eles praticarem danças ou ginásticas. Apesar dessas ocorrências de incursões de sujeitos transgredindo seus estereótipos para aprenderem/praticarem atividades físicas demarcadas como de outros ter aumentado não se pode considerar que os conflitos, preconceitos, e segregações de gênero tenham diminuído no senso comum. Isso porque, como justifica Sousa e Altmann (2011):

> [...] não se pode considerar que, pelo fato de homens e mulheres praticarem os mesmos esportes, estes tenham deixado de ser genereficados. Basta uma análise mais cuidadosa do noticiário divulgado para verificarmos que eles continuam, de maneira geral, estreitamente ligados à imagem masculina: destacam-se a beleza das atletas, suas qualidades femininas, sempre frisando que são atletas, mas continuam mulheres.

Se os/as docentes não forem capazes de promover com seus alunos/as reflexões profundas, dando-lhes exemplos positivos do porque se conhecer e vivenciar a diversidade da cultura corporal, em suas várias nuanças, eles e elas, alunos/as não conseguiram superar as barreiras dos marcadores sociais, no caso específico, o de gênero.

Daolio, (2006) vê que:

> tanto para o menino, quanto para a menina que contrariam a expectativa que deles se tem, há o peso da sociedade que o marginaliza. São tidos como rebeldes. Não resta dúvidas de que é mais cômodo cumprir os ditames sociais e , assim, ser valorizado como uma pessoa bem-suceda.

Pensando sobre as falas que encontramos nas entrevistas, nas quais os professores mencionam ser preferência dos meninos a prática do futsal/futebol, e das meninas o voleibol e o handebol, sublinho a marca da esportivização da educação física, o esporte aparecendo como o conteúdo principal da educação física escolar, dentro desse os esportes coletivos e principalmente o futebol, o handebol e o voleibol.

Como citado por autores (BRACHT, 1992 e SOARES et al., 2002) o esporte passa a ser predominante como prática corporal na nossa cultura e se mantêm assim, hoje porém

de modo mais difundido. Como mostra Kunz (2003), o esporte de rendimento tem influenciado muito nossa “cultura de movimento” e também tem interferindo nos conteúdos da Educação Física escolar.

O esporte de rendimento, por suas características (rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes) é entendido por mim como uma prática voltada aos homens, isso seguindo as normas heteronormativas masculina que pregam a força, o vigor físico e a virilidade. Esse ao ser reproduzido no ambiente escolar é facilmente entendido como uma prática para meninos, masculina. Sousa e Altmann (2011), B. Connel (1992), R. Connel et al. (1995) e Michel Messner (1992), entendem o esporte como uma prática generificada e uma atividade predominantemente masculina e de fundamental importância na construção da identidade masculina.

Badinter (1993, p. 94) afirma que:

> [...] os esportes que envolvem a competição, a agressão e a violência são considerados como a melhor iniciação à virilidade, pois é nesse espaço que o adolescente ganha "*status* de macho", mostrando publicamente seu desprezo pela dor, o controle do corpo, a força e a vontade de ganhar e esmagar os outros. "Em suma, mostra que não é um bebê, uma moça ou um homossexual, mas um homem de verdade."

Questiono essa conformação das aulas de educação física escolar em que se predominam os esportes coletivos, onde o espaço de aula é uma quadra poliesportiva ou basicamente de futsal, essa que restringe a possibilidade de outros conteúdos como danças e ginásticas, ao mesmo tempo, incitam a prática das modalidades marcadas no chão, nas redes, e no gol.

O conteúdo esporte pode ser entendido como predominantemente masculino, o espaço das aulas sendo o destinado a esportes coletivos, os meninos freqüentando mais e usando mais as quadras do que as meninas, será que não podemos considerar as aulas de educação física sendo voltada para os meninos e um espaço predominantemente masculino?

Por que não temos nas aulas uma diversidade maior de conteúdos? Por que as estruturas escolares não dão possibilidades de uma diversidade maior de conteúdos? Por que vemos poucas aulas de danças e ginásticas nas escolas? Por que os homens continuam "proibidos" de praticar ginástica rítmica?

Sobre essa última questão, Sousa e Altmann (1999) colocam que:

> Esse esporte é um dos conteúdos de ensino da educação física que nos permitem ler a genereficação do esporte, como também os mascaramentos que, historicamente, foram sendo modificados para que seja garantida a manutenção de valores desejados, com regras diferenciadas para homens e mulheres. Ao se tornar esporte considerado feminino, seu sentido de expressão de arte mudou para significado de eficiência e perfeição técnica, adaptando-se, portanto, ao conjunto de valores que o esporte prevê para os homens. Entretanto, mascarando-se o sexismo dos gestos, esse esporte, mesmo exigindo riscos, valoriza a aparente leveza e feminilidade. Dessa forma, a GRD, uma experiência que poderia ser interessante para ambos os sexos, pois possibilita a interação entre o corpo e o manejo de aparelhos manuais diferenciados, passa a ser valorizada pelos gestos sexistas.

O novo currículo do Estado de São Paulo surge com uma diversidade fundamental de conteúdos a serem estudados nas aulas de educação física. Esse pode ser uma forma de superação do modelo limitante da esportivização e a falta de similaridade de conteúdos nas escolas de todo o estado em aulas de EF.

Para a aplicação desse novo currículo ser positiva e potencializada vejo como necessidade a preparação dos professores/as para o desenvolvimento das aulas e dos estudos com os alunos, de forma a desenvolverem com profundidade os temas da cultura corporal de movimento e suas relações com temas transversais. Somado a isso, que os professores/as entendam a adolescência como uma construção de nossa cultura, com fatores provocados por nós, pela nossa forma de ser e pensar a juventude, que todos sejam conscientes das construções produzidas pelas interações sociais. Por fim, que saibam valorizar, respeitar entender cada indivíduo na adolescência, assim como nas outras fases da vida.

Além desse ponto, é de primeira importância a melhora de salários dos docentes e das condições estruturais para se dar aulas.

Concluo esse trabalho por hora, mesmo tendo a percepção da necessidade de mais estudos e leituras sobre os temas discutidos nessa monografia, também novos e mais questionamentos.

Referências

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal.** Porto Alegre. Artes Médicas. 1981.

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

AMUSQUIVAR, S. B. **A educação física na proposta curricular do Estado de São Paulo: visão dos professores.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. A construção do campo acadêmico 'educação física' no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a educação física?. In: **Anais do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física.** Belo Horizonte, 1996, p. 140-148.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes,** v. 19, n. 48, agosto, 1999.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

BRACHT, V. Educação física: Conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E. S. de e VAGO, T. M. (orgs.). **Trilhas e partilhas: Educação física na cultura escolar e nas práticas sociais.** Belo Horizonte: Cultura, 1997, p. 13-23.

BRASIL. Lei 9.394/96 de 20 de dez. 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino**

fundamental. Parecer CEB 04/98, 29 de jan. 1998.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 9.ed. Campinas: Papirus, 2004.

SOARES, C. L., (Org.) **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CONNEL, B. Masculinity, violence, and war. In: KIMMEL, M. e MESSNER, M. **Men's lives.** Nova York e Toronto: MacMillan Publishing Co. e Maxwell MacMillan Canada, 1992, p. 176-183.

CONNEL, R. W. Como teorizar o patriarcado? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n, 2, p. 85-93, jul./dez. 1990. Suplemento.

CONNEL, R.W. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2. Porto Alegre, jul./dez. 1995, p. 185-206.

CONNEL, R.W. *et al.* Estabelecendo a diferença: Escolas, famílias e divisão social. 7. ed. Trad. Ruy Dias Pereira. P. 228. Porto Alegre: **Artes Médicas**.

DAOLIO, J. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, J. **Cultura: educação física e futebol.** 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

DAOLIO, J. **Educação física escolar : em busca da pluridade.** Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

FERNANDES, S. C. **Os sentidos de gênero em aulas de educação física**. Campinas, SP: [s.n], 2008.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: Educação menor no cotidiano da Escola. In: CAMARGO, A.; MARIGUELA, M. **Cotidiano Escolar**: Emergência e Invenção. Piracicaba: Jacintha, 2007.

JUNQUEIRA, R. **Homofobia** nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. (Org). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 5.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

KUNZ, E. **Educação física**: ensino & mudança. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

KUNZ, M. C. S. **Quando a diferença é mito: Uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física**. Dissertação de mestrado em educação. Florianópolis: UFSC, 1993.

LOURO, G. L. **Uma** leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. In: **Teoria e Educação**, n. 6. Porto Alegre, 1992, p. 53-67.

LOURO, G. L. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta (org.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 7-18.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-struturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). **Imagem e diversidade sexual**. São Paulo: Nojosa, 2004b.

MAC AN GHAILL, M. **Deconstructing heterosexualities in school arenas**. *Curriculum Studies*, v. 4, n.2. Inglaterra, 1996.

MESSNER, M. **Boyhood**, organized sports, and the consctuction of masculinities. In: KIMEL, Michael e MESSNER, Michael, **Men's lives**. p. 161-131. Nova York e Toronto: MacMillan Publisching Co. e Maxwell MacMillan Canada, 1992,.

MEYER, D. E. Gênero e Educação: teoria política. In: LOURO, G. L.; et al org. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação.** Petrópolis**,** RJ: Vozes, 2003**.**

MEYER, D. E. As mamas como instituintes da maternidade – Uma história do passado? **Revista Educação & Realidade.** V. 25, n.2, jul.-dez., p.117-134 [s.n.t.]

NEGRINE, A**,** O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A. N. S. e MOLINA NETO, V. (Orgs.) **A pesquisa Qualitativa na educação Física:** alternativas metodológicas.organizado por Augusto Nibaldo Silva Triviños e Vicente Molina Neto; Juana Maria Sancho Gil... [et. al.] . -2.ed.- Porto Alegre: Editora da UFRGS / Sulina, 2004.

OZELLA, S. **Concepções de adolescente/adolescência: Os teóricos e os rofissionais**. Relatório apresentado para concurso de promoção na carreira docente. Não publicado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP,1999.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas /** Coordenação Maria de Lourdes Jeffery Contini; organização Sílvia Helena Koller. - Rio de Janeiro. Conselho Federal de Psicologia, 2002.

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

SANTOS, B. R. **A emergência da concepção moderna de infância e adolescência. Mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias**. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Antropologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo - SP. (1996).

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física / Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v.20, n.2, jul.-dez., Porto Alegre, 1995. [s.e.]

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, n. 2, p. 06-12, 1996.

SOARES, C. L., **Educação física: raízes européias e Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. **Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar.** Cad. CEDES vol.19 n.48 Campinas Aug. 1999.

VISALTA, B. **Técnicas de investigación social I: recogida de dados.** Barcelona: PPU, 1989.

ANEXOS

Quadro 1: O perfil dos entrevistados

Entrevistados	Sexo / Idade	Estado Civil / Filhos	Instituição de Formação	Tempo Atuação
P1	Fem./ 30 anos	Casada / sem filhos	PUC-Campinas	5 anos
P2	Fem./ 42 anos	Casada / 2 filhos	Unicamp	20 anos
P3	Masc./ 53 anos	Divorciado / 3 filhos	PUC- Campinas	29 anos
P4	Masc./ 31 anos	Casado / sem filhos	Unasp III - Hortolândia	9 anos
P5	Masc./ 32 anos	Solteiro / Sem filhos	Unicamp	8 anos
P6	Masc./ 27 anos	Solteiro / Sem Filhos	PUC- Campinas	8 anos

As questões de 1 até 8 são dados pessoais.

8- Como organiza suas aulas de educação física no ensino médio?

- Segue os conteúdos da propostos curricular do Estado. Desenvolve o conhecimento dos conceitos de corpo, beleza, saúde, anorexia, bulimia, padrões de beleza, IMC e alguns esportes coletivos. Também trabalha com ritmo; freqüência cardíaca, lutas, enfim segue a proposta do Estado. (entrevista1).
- Dão maior importância aos conteúdos de mais pertinentes (não pertinente: esgrima, chuck Ball adapta com outras modalidades parecidas, no último caso o handebol. (entrevista2)
- Segue os cadernos que vem pronto do Estado. (entrevista3)
- Segue os PCN, livros da cultura do movimento, os cinco conteúdos (esporte, jogos, dança, lutas e ginástica) e a proposta do Governo do Estado. Dá 70 a 80% de aulas teóricas. (entrevista4)
- Segue os cadernos do estado na parte teórica e na parte prática faz o que é possível. (entrevista5)
- Segue a proposta do Estado desenvolvendo os objetivos de cada aula. (entrevista6)

9- Quais dificuldades/desafios você enfrenta para trabalhar com educação física no ensino médio?

- Aponta a falta de interesse dos alunos, a falta de materiais, a falta de conhecimentos básicos por parte dos alunos (conhecimentos prévios de anos anteriores), falta de habilidades básicas por parte dos alunos e até mesmo coordenação motora por falta de estímulos. (entrevista1)
- Aponta a falta de interesse dos alunos (eles pensam que as aulas de educação física é só quadra, ficam ouvindo celular, batendo papo e tomando sol). Os alunos vêem com a

cabeça daquele tempo em que era só rola a bola, quem quisesse jogar jogava, quem não quisesse não precisava fazer nada, eles trazem esse pensamento desde pequenos. (entrevista2)

- Falta de vontade das meninas e falta de roupas adequadas para a prática das aulas de educação física (era bom antigamente quando as aulas de educação física eram no período contrário ao das aulas). (entrevista3)
- Enfrenta a falta de material, tem que adaptar materiais para a prática esportiva. (entrevista4)
- Falta de interesse dos alunos, de materiais e de espaço físico adequado. (entrevista5)
- Eles (os meninos) querem ficar na quadra jogando, só querem a parte prática da aula. Já elas (as meninas) têm medo de se machucarem e não querem se sujar, porém na parte teórica elas se saem melhor. Na parte teórica ele usa separar a turma por sexo, isso porque vê que só as meninas trabalham. (entrevista6)

10- Com quais conteúdos trabalha?

- Trabalha os conteúdos da proposta do Estado. (entrevista1)
- Trabalha os conteúdos da proposta do Estado (padrões de beleza, homens com corpos hipertrofiados e mulheres magras e loiras), parte da saúde e importância do exercício físico, doenças relacionadas. "O corpo saudável é mais importante que o corpo belo". (entrevista2)
- Trabalha todos os esportes coletivos e individuais. (entrevista3)
- Trabalha os conteúdos do PCN, livros da cultura do movimento, os cinco conteúdos (esporte, jogos, dança, lutas e ginástica) e a proposta do Governo do Estado. (entrevista4)
- Trabalha com Jogos, Esportes e Dança. (entrevista5)
- Trabalha com conceitos e relações de Esporte e Sociedade, mídia, corpo e organização de eventos.

11- Quais atividades/conteúdos você acredita que as alunas mais gostem em suas aulas? Por quê?

- Quando elas fazem a aula, elas gostam de voleibol e futsal, elas gostam de competição. Gostam porque no bairro há várias quadras de futsal. E o vôlei porque antigamente as meninas só jogavam voleibol, e os meninos, futsal. Assim, hoje, elas continuam gostando de vôlei. (entrevista1)
- As alunas gostam de aulas que tratem de corpo, um exemplo foi uma aula que dei de com o conteúdo de academia, como fazer exercício e criar materiais, e tratou de o que elas podem fazer para ficarem bonitas. Gostam desses conteúdos por influência da mídia, paqueras. E elas querem saber, ou conhecer coisas rápidas para atingirem resultados. (entrevista2)
- Elas gostam de jogos passivos, damas, xadrez, o que não tem mobilidade. Não fazem a aula por causa da roupa. (entrevista3)
- Acredita que elas gostem de futebol, por ser o país do futebol. (entrevista4)
- Elas gostam de saber de padrões de beleza, o que tem nos cadernos atuais do estado, isso pelo modismo e influência da mídia. Vê que elas gostam de vôlei, e acredita que gostem por não ter contato físico. (entrevista5)

- Vê que elas gostam de vôlei e handebol e das partes teóricas das aulas. (entrevista6)

12- Materiais que você dispõe para dar aulas, quais materiais as alunas preferem usar nas aulas? Marque os mais usados por eles. ORDEM DE PREFERÊNCIA ( )Arcos; ( )Bastões; ( ) Bolas; ( ) Colchonetes; ( ) bastões; ( ) Cordas; ( ) Fitas; ( ) Outro:_____ ;

- 1 Arcos; 2- cordas; 3- bolas; (entrevista1).
- 1 Colchonetes; 2- alteres; 3- faixa (tripa elástica); 4- bolas; (entrevista2);
- 1 Jogos Passivos (Dama, xadrez e outros); (entrevista3)
- 1 Bolas; 2- bastões. (entrevista4)
- 1Bolas ; 2- cordas; 3- fitas; (entrevista5)
- 1 Não preferência, depende da proposta da aula. (entrevista6)

13- Qual ou quais os motivos que você acredita fazer as alunas (sexo feminino) gostarem de tal ou tais atividades/conteúdos?

- As meninas preferem jogar vôlei, porque no jogo não tem contato físico, e assim, não se machucam. (entrevista1)
- Elas querem ficar bonitinhas, saradinhas, por isso preferem tais conteúdos. (entrevista2)
- Gostam dessas atividades por não estragarem nem sujarem roupas, sapatos e maquiagem. (entrevista3)
- Trazem essas preferências das primeiras séries escolares, da influências da mídia e da cultura. (entrevista4)
- Considera que as alunas trazem uma bagagem dos outros níveis de ensino que as fazem ter essa preferência. (entrevista5)
- Acredita que os estereótipos femininos definem o que as meninas devem ser ou gostar. Conta um caso de uma aluna que queria jogar futebol e o pai não concordava. Vê que existem atividades tidas como masculinas e atividades femininas. (entrevista6)

14- Como você lida com esse gosto especial das alunas por determinadas atividades/conteúdos?

- A professora tenta trazer outros conteúdos para que elas não se limitem na prática do vôlei e possam vivenciar outros conteúdos. (entrevista1)
- A professora diz tentar dosar um pouco essa vontade, interesse delas apenas por conteúdos ligados a estética, academia, modelos de beleza. (entrevista2)
- Diz deixar bem à vontade as alunas para desenvolverem seus interesses ou gosto por atividades, sendo que elas estão desde o ensino fundamental tendo os mesmos conteúdos. (entrevista3)
- No caso do Futsal. Deixa um dia livre para a prática da atividade que eles (os alunos meninas e meninos) gostam no mês por não ser um conteúdo do bimestre.

(entrevista4)

- Utiliza-se de um mecanismo de troca para que elas façam a proposta da aula e, após isso, ele permite que elas façam o que interessar a elas. (entrevista5)
- Tenta oportunizar e mostrar a importância de se conhecer outros conteúdos. (entrevista6)

15- Como você vê seu papel na construção deste interesse por determinados atividades/conteúdos

- Vejo que se eu não proporcionar outros conteúdos elas não poderão vir a gostar de outras atividades. (entrevista1)
- Vê a necessidade de dar o limite a elas, meninas são neuróticas por beleza, querem vomitar, ter anorexia, bulimia, para serem magras. A professora se vê muitas vezes com um papel de mãe. As meninas são vulgares, rebolando, banalizando a vulgaridade, e elas acham que na aula de educação física elas podem. Conversa com elas sobre saúde, drogas, e trata essa vulgaridade com o coração. Diz que para algumas mulheres na mídia rebolar, mostrar o corpo é arte, mas aqui na realidade, na escola, é vulgaridade, nosso mundo é o mundo real. Diz que as meninas dão mais trabalho que os meninos por falta de limites, sentam no colo dos meninos, tem a "boca imunda", termos e brincadeiras idiotas. (entrevista2)
- Ele lida deixando as alunas "escolherem", se vão ou não fazer a aula com outros conteúdos diferentes do interesse delas, se não fizerem não terão nota. (entrevista3)
- Pensa que o interesse é construído pelo professor e assim os alunos desenvolvem o conhecimento. (entrevista4)
- Vê com dificuldade a construção de interesses pelo fato de elas já trazerem seus interesses da construção de suas vidas (entrevista5)
- Vê que é um papel complicado, tem que bater de frente com várias coisas, pai e mãe que não querem que suas filhas façam determinadas atividades, falta de vestimentas adequadas delas, o problema do cabelo que sempre atrapalha, entre outros. (entrevista6)

16- Quais atividades/conteúdos você acredita que os alunos (sexo masculino) mais gostem em suas aulas? Por quê?

- Futsal. Eles gostam desde pequenos, foram criados jogando futsal ou futebol. (entrevista1)

- Futebol. Vem da cultura, eles carregam desde pequenos, e continua sendo assim hoje. Os meninos só gostam de bola, "bola e rede." (entrevista2)
- Futebol de salão é um mito já, a escola é campeã todos os anos. No futsal, eu consigo 30 meninos para jogar, no handebol 10 meninos, mas eu só posso levar 14, tenho que selecionar. (entrevista3)
- Os meninos gostam de competição, força, velocidade. (entrevista4)
- Futsal. Por causa da cultura da bola. Por ser a atividade mais vivenciada nos níveis de ensino anteriores e pela facilidade de prática. (entrevista5)
- Eles gostam da parte prática da aula, gostam de saber de alimentação e como ficar forte. Eles dizem "Homem que é homem não dança", o professor contra argumenta, "as mulheres gostam de homens que dançam". (entrevista6)

17- Dos materiais que você dispõe para dar aulas, quais materiais os alunos preferem usar nas aulas? Marque os mais usados por eles. ORDEM DE PREFERÊNCIA ( )Arcos; ( )Bastões; ( ) Bolas; ( ) Colchonetes; ( ) bastões; ( ) Cordas; ( ) Fitas; ( ) Outro:_____ ;

- 1Bolas; 2- jogos de tabuleiro; (entrevista1)
- 1Bolas; (entrevista2)
- 1Bolas; 2- jogos de cartas; 3- tênis de mesa; (entrevista3)
- 1Bolas; (entrevista4)
- 1Bolas; 2- cordas; (entrevista5)
- 1Bolas; 2- idéia da aula; (entrevista6)

18- Como você lida com esse gosto especial dos alunos por determinadas atividades?

- Tenta passar outras atividades para que eles não fiquem somente no futebol. Exemplo: "consegui trazer alguns meninos para o vôlei e o futebol". (entrevista1)
- Eles são obrigados a fazer outras atividades, mas não gostam. Se não fazem levam ponto negativo. (entrevista2)
- Se um aluno tem uma preferência eu incentivo para ver se chegam a algum lugar. (entrevista3)
- Ajuda os alunos a sempre estarem motivados. (entrevista4)
- Lida como base para uma troca, para jogarem terão que contribuir para desenvolverem outros conteúdos. (entrevista5)
- Valorizo, mas mostro outros conteúdos, abordando estes de modo que interesse aos alunos as atividades, mas tem dificuldades para participarem de aulas com conteúdos de dança e ginástica. (entrevista6)

19- Qual o motivo que você acredita fazer os alunos (sexo masculino) gostarem de tal ou tais atividades/conteúdos?

- Eles gostam de tais atividades porque na cabeça deles há atividades para homens. Uns dizem "os viados jogam vôlei". (entrevista1)
- Diz que está no sangue o futebol, é dá cultura. (entrevista2)
- Acredita que vem de casa, de berço. (entrevista3)
- Diz ser da cultura o gosto, a competição, os alunos já têm uma bagagem social. (entrevista4)
- Diz que esse gosto é resultado da cultura da bola. (entrevista5)
- Ele acredita ser da cultura, das vivências. (entrevista6)

20- Como você lida com esse gosto especial dos alunos por determinadas atividades/conteúdos? Como você vê seu papel na construção deste interesse por determinados atividades/conteúdos.

- Propõe atividades diferenciadas para eles estarem conhecendo e vivenciando. (entrevista1)
- Tenta dosar, ameaçar, dar nota no caderno e participação na aula. "Um aluno morreu no ano anterior jogando bola, a saúde tem que vir em primeiro lugar". (entrevista2).
- Incentivo mesmo. Mandei um aluno para o atlético mineiro. (entrevista3)
- Trabalha a competição com a cooperação tentando mostrar as possibilidades,

respeitar o próximo, seu limite e tempo. (entrevista4)

- Lida com a troca. Vê seu papel como importante na formação de valores, mesmo assim, é complicado pela ausência da família. (entrevista5)
- Lida com a forma de abordar o conteúdo, tentando fazê-lo interessante. Usa de estratégias, uma delas é conquistar o líder da turma, quem comanda as brincadeiras, se ele fizer a aula todos fazem. "As meninas não tem essa liderança". (entrevista6)

21- Ao elaborar seu planejamento e suas aulas, você considera questões de gênero? Como?

- Faz atividades para todos participarem sem diferenciação de gênero. Traz para os alunos atividades que interessem a ambos os sexos. (entrevista1)
- Não pensa em questões de gênero. (entrevista2)
- Não. Faz uma aula global. (entrevista3)
- Trabalha em conjunto, trabalha com tudo buscando respeitar as questões de gênero. (entrevista4)
- Sim. Na primeira parte das aulas com atividades mistas. (entrevista5)
- Não deixa a aula fácil para quem já sabe e nem difícil para quem não sabe. Faz adaptações nas regras para que todos participem. É cultural a participação de meninos ser maior e suas habilidades comparadas as meninas. As meninas não são tão exigidas de participarem das aulas. Elas dizem que menstruam direto, que os meninos são mais fortes, e as meninas vão se excluindo das aulas. Não acredita que essa relação se repercuta na sociedade, apenas nas relações entre eles. (entrevista6)

22- Você trabalha com turmas mistas ou separadas por sexo? Por quê? (Se separa, em que momentos, quando, para fazer o quê?)

- Trabalha com turmas mistas, não separa, eles têm que conviver juntos, não vê porque separá-los. (entrevista1)
- Não separa. Prefere turmas mistas para trabalhar o respeito. Mulher não é melhor nem pior, apenas diferente. Não acha que seja preciso separar. (entrevista2)
- Separa para não dar problemas. Separa os times e dá dama e xadrez para os alunos que não estão na quadra jogarem. (entrevista3)
- Quando se junta características de alunos e alunas sai uma boa turma, grupo. Às vezes as meninas são mais lentas, outras vezes os meninos são menos criativos. (entrevista4)
- Mistas. Para ter uma integração da turma. Separa quando há atividades de interesse específico dos meninos ou das meninas (futebol e vôlei). (entrevista5)
- Trabalha com turma mistas nas aula práticas e separadas nas aulas teóricas. (entrevista 6)

23- Que experiências positivas tem tido ao trabalhar com turmas mistas nas aulas de educação física? E negativas?

- Eles e elas, alunos, gostam de trabalhar juntos. Atualmente os alunos não se separam mais por sexo, brincam todos juntos, não sabem sua opção sexual, e eles não têm mais preconceitos de ficarem em grupos de meninas ou meninos. (entrevista1)
- No ensino médio os meninos respeitam mais – é maior a cooperação e o respeito. (entrevista2)
- Separo. Para não ter problemas, choques, brigas. (entrevista3)

- Separa a turma quando deixa os alunos jogarem futsal, em grupos de meninas e meninos. (entrevista4)
- Em turmas mistas a motivação para aula é maior, também melhora o senso de cooperação, pela união e oportunidade de sucesso. Quando ocorre algo negativo exclusão do menos habilidoso, frequentemente, as meninas. (entrevista5)
- Separa as turmas em aulas teóricas, como já explicado. Nas aulas práticas vê que quando os meninos acolhem as meninas, a participação delas na aula é maior. Acredita que os meninos podem ajudar as meninas a serem incluídas nas aulas. (entrevista6)

24- Você acredita que os alunos e as alunas se envolvem de modo igual com as aulas de educação física? Explique.

- Não. Os meninos se envolvem mais com as aulas. As meninas são mais preguiçosas que os meninos. Porém, algumas meninas jogam vôlei, plantam bananeira, participam e se movimentam. Em atividades como jogos coletivos e esportes os meninos se organizam melhor que as meninas, elas precisam de orientação. (entrevista1)
- Os meninos se envolvem mais com educação física, por eles terem maior repertório motor desde pequenos, com isso, eles acabam inibindo a participação, a prática delas. Para lidar com essa diferença de habilidades pede para os meninos maneirar no jogo. (entrevista2)
- Acredita que ambos se envolvem de modo igual. (entrevista3)
- Não. Meninos e meninas são diferentes no seu modo de se desenvolver. (entrevista4)
- Não. Meninos se envolvem mais. Pensa que é pelo processo de maturação. As meninas amadurecem primeiro, começam a namorar, pensam na questão de beleza, e sentem-se menor interesse. (entrevista5)
- Eles e elas não se envolvem de modo igual, eles se envolvem mais na parte prática e elas na parte teórica. (entrevista6)

25- Eles e elas gostam das mesmas atividades? Por quê?

- Dependendo da abordagem da atividade eles e elas gostam das mesmas coisas. Um exemplo foi uma aula com o conteúdo do boxe onde "eu" propus uma simulação de luta entre um menino e uma menina, e eles e elas se divertiram. (entrevista1)
- Não gostam. Meninos gostam de futebol. Meninas gostam mais de aulas teóricas, sem contatos com esportes. (entrevista2)
- Gostam das mesmas coisas, gosta igual. (entrevista3)
- Sim. A proposta é o que causa interesse, mas precisasse de material. (entrevista4)
- Não. Porque possuem interesses diferentes. (entrevista5)
- O gosto pelas atividades depende do modo como se aborda o conteúdo, da forma que é proposta a aula. (entrevista6)

26- Nas aulas de educação física, você faz algum tipo de diferenciação entre alunas e alunos em questões como organização, exigência, conteúdo, avaliação etc?

- Não faz diferenciação entre meninos e meninas com relação aos aspectos citados acima. (entrevista1)
- Os meninos já jogam, já tem habilidade, se organizam melhor, precisam de aprofundamento. Como as meninas não têm vivências o mínimo que elas evoluam já é

satisfatório, se elas tiverem o interesse de participar já ajuda. (entrevista2)

- Não faz diferenciação, avalia cadernos e atividades. (entrevista3)
- Não faz diferenciação, os alunos participam das aulas teóricas e práticas, fazem uma pesquisa e uma autoavaliação sobre o que aprenderam dos conteúdos da disciplina no semestre. (entrevista4)
- Não faz diferenciação. Avalia individualmente e não comparativa em relação ao grupo. (entrevista5)
- Não faz diferenciação, mas tenta fazer com que a aula seja interessante para ambos, tenta respeitar o limite de cada um. Motiva variando por pessoa e não pelo gênero. (entrevista6)

Espaço para complementar alguma questão.

- A falta de interesse dos alunos vem de casa, eles estão desinteressados em todas as disciplinas.
- As meninas, para não fazerem aulas dizem que estão menstruadas.
- Os meninos dizem que estão machucados por terem jogado em clubes e times, e por isso, não querem fazer a aula.
- A professora pensa que os alunos estão desmotivados para fazerem as aulas por não conhecerem os conteúdos anteriores. (entrevista1)
- Eu sigo meu caminho, meu modo de dar as aulas, sempre deu certo. (entrevista3)
- As meninas, a mais gordinha, diz "eu não vou fazer a aula, eu não tenho capacidade". Fica difícil convencê-las a participarem, demonstrar a importância da prática. (entrevista4)
- Trabalhando com E.F. e E.M. com as mesmas turmas no passar dos anos, o professor percebeu uma sensível melhora no aspecto de compreensão de jogo, senso de cooperação e companheirismo no grupo.

Coloca também que a prática profissional é muito diferente da teoria, há muitos problemas, muitos alunos com conflitos familiares. (entrevista5)