
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS

AMANDA GABRIELE MILANI

**GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS
COM OS CONTEÚDOS DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E
O FACEBOOK**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Rio Claro

2015

AMANDA GABRIELE MILANI

**GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS
POSSÍVEIS COM OS CONTEÚDOS DO CURRÍCULO DO ESTADO DE
SÃO PAULO E O *FACEBOOK***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Área de concentração: Tecnologias nas Dinâmicas Corporais.

Orientadora: Suraya Cristina Darido

Rio Claro

2015

796.07 Milani, Amanda Gabriele
M637g Gênero nas aulas de educação física : diálogos possíveis
com os conteúdos do currículo do estado de São Paulo /
Amanda Gabriele Milani. - Rio Claro, 2015
165 f. : il., figs., gráfs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Suraya Cristina Darido

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Educação física
escolar. 3. Facebook. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Gênero nas Aulas de Educação Física: diálogos possíveis com os conteúdos do currículo do Estado de São Paulo e o Facebook

AUTORA: AMANDA GABRIELE MILANI

ORIENTADORA: Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS, Área: TECNOLOGIAS NAS DINÂMICAS CORPORAIS, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO
Departamento de Educação Física / Instituto de Biotecnologia de Rio Claro

Prof. Dr. OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR
Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / Centro de Ciências Biológicas e da Saúde / Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. EVANDO CARLOS MOREIRA
Faculdade de Educação Física / Universidade Federal do Mato Grosso

Data da realização: 16 de março de 2015.

DEDICATÓRIA

A minha avó Irene, a minha mãe Elaine, e a minha prima Carolina Caporal, mulheres da família que sempre valorizaram a educação. Aos colegas de profissão que mesmo com as dificuldades diárias, se esforçam para que a Educação Física seja valorizada e respeitada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar tantas bênçãos, como possuir saúde para caminhar rumo aos meus objetivos e estar ao lado de pessoas que me proporcionam aprendizagem e crescimento diário.

Agradeço a minha mãe que é pequena de estatura, mas grandiosa como Mulher. Devo mais essa conquista a ela, por sempre me apoiar e incentivar nas minhas escolhas. Obrigada por ser minha mãe!!! Ao Fofó querido, por desejar o meu bem e a minha felicidade, é uma grande alegria sua presença nesse momento tão importante.

A minha querida orientadora Suraya Cristina Darido, a qual mesmo antes de entrar na faculdade, eu já havia escolhido como exemplo de profissional a seguir. Su, mais uma vez obrigada por todos os ensinamentos, por todos esses anos de confiança, por todos os momentos de compreensão, por todas as experiências compartilhadas. Você é uma referência muito importante em minha vida. Sou grata por todos esses anos.

Aos Professores Doutores Evando Carlos Moreira e Osmar Moreira de Souza Júnior, por aceitarem o convite para me auxiliarem nesse processo de formação e pelo comprometimento com a leitura da dissertação e a gentileza nos apontamentos realizados nesse estudo.

Ao professor colaborador e aos alunos participantes, pessoas fundamentais para a pesquisa, o meu muito obrigada. A coordenadora e funcionários da escola participante pelo apoio recebido.

Aos meus familiares por se preocuparem comigo e torcerem para que tudo desse certo. Em especial a minha Avó Irene, que sempre orava por mim e pelo Vitinho, além de acender as velas quando necessário. Ao meu Tio Berto, Tia Guara, Tia Cristina, Tia Patrícia, Tia Fama, Tio Toninho, Alexandre, Dida e a todos os primos. E ao Jackinho, por sempre me receber com a lambida e o abraço mais gostoso.

Aos meus queridos amigos do laboratório LETPEF, por serem as pessoas maravilhosas que são. Por conviverem comigo durante todos esses anos, sempre com muito respeito e carinho. Por tornarem a rotina de trabalho muito mais agradável. Por todo apoio e comemorações realizadas. Aline, Irla, Luiz Gustavo,

Ana Livia e Mariana, sou muito grata por tê-los como Amigos. A professora Fernanda Moreto Impolcetto, pelos conselhos e trocas partilhadas.

Agradeço o Vitor Abdias Cabót Germano, por ter sido um grande companheiro em todo esse processo. Por ter me ajudado a amadurecer como pessoa. Por ter dividido comigo momentos de alegria, de dúvidas, frustrações, incertezas, sempre disposto a dialogar e me ajudar a enxergar o melhor caminho. Tê-lo como amigo foi um dos maiores ganhos durante esse período.

Agradeço as velhas amizades por estarem comigo nesse momento, Marcelo Garuffi, Flávia Santiago, Angélica Stein, Jéssica (veterana linda), Marina Yumi, Imaira e Bruna. As novas amizades construídas que vieram para enriquecer ainda mais a minha vida. Gabriela Armani, Tábata Artioli, Marina Telbaldi, Nara Rodrigues, Marcela Rodrigues, Renan Carvalho Ramos, Marcelo Fadori, Kassiana Braga, Mauren Moraes, Denis Del Conte, Francisco Barciela, Felipe Berenschot, André Vargas, Raphaell Martins, Juliano Boscatto e Alex Ipatinga, agradecida queridos, recebo-os de braços abertos.

Aos meus co-orientandos Dandara e Ivan obrigada por contribuírem com o meu crescimento profissional e pela compreensão dos momentos de ausência.

A Julimara, Marina, Paola, Keila, Karen Almeida e Larissa por dividirem a residência e por compartilharem desse processo.

A todos que direta ou indiretamente participaram desse processo que foi rico e gratificante, mas ao mesmo tempo bastante doloroso, deixo aqui a minha gratidão.

“A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que os filhos de trabalhadores rurais podem chegar a presidente de uma grande nação”.

(MANDELA, 2014)

Resumo

O presente estudo teve como objetivo: a) observar e analisar as relações entre jovens nas aulas de Educação Física do 1º ano do Ensino Médio no tocante a perspectiva de gênero; b) propor e analisar intervenções pedagógicas em conjunto com um professor de Educação Física de uma escola pública, visando refletir sobre a temática de gênero a partir dos conteúdos do currículo do Estado de São Paulo e c) analisar como a TIC, *facebook* pode auxiliar no desenvolvimento da temática gênero nas aulas de Educação Física. Utilizou-se o método de caráter qualitativo, sendo a pesquisa dividida em três etapas. Na primeira realizou-se um diagnóstico sobre como o professor e os alunos entendem a questão do gênero. Na segunda etapa foi elaborado em conjunto com o professor, propostas de intervenção pedagógica visando a inserção da temática de gênero nas aulas. Na terceira etapa, foi criado um grupo fechado no *facebook* para fomentar as discussões de gênero entre os atores escolares. A análise dos dados ocorreu por meio da observação das aulas do professor, análise das postagens realizadas no grupo do *facebook*, entrevistas semiestruturadas com professor e alunos, e análise dos diários de campo, sendo empregada a técnica da análise de conteúdos. Os resultados foram expressos em três categorias, sendo a primeira Aproximação com o campo: a contextualização da escola e das aulas de Educação Física, verificou-se que a escola está se adaptando ao modelo da escola de tempo integral. Os alunos observados apresentaram um bom convívio entre os sexos, mas em relações ao gênero foi verificada uma dominação masculina em alguns momentos. O professor colaborador demonstrou avanços em sua prática pedagógica, entretanto, verificou-se a separação de meninos e meninas em algumas atividades. Na segunda categoria de análise, Sociedade e Gênero, foram discutidos os estereótipos de gênero presentes na sociedade e a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Embora não tenha sido identificada mudança significativa no discurso do professor, o mesmo avaliou positivamente o trabalho colaborativo realizado. A maioria dos alunos afirmou ter aprendido que não deve haver separação de sexo nas práticas corporais, porém alguns ainda sinalizaram opiniões estereotipadas. Em relação à terceira categoria, Gênero e *Facebook*, ocorreu pouco envolvimento dos atores escolares no grupo fechado. Ainda assim, os alunos aprovaram a utilização do *facebook* apresentando vantagens quanto ao seu uso como ferramenta pedagógica. Apesar das dificuldades, considera-se que houve progressos na concepção de gênero e aceitação do *facebook* para fins educativos.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Gênero; *Facebook*; Currículo do Estado de São Paulo.

Abstract

This study aimed to: a) observe and analyze the relationships between young people in physical education classes the first year of high school regarding the gender perspective; b) propose and analyze pedagogical interventions in conjunction with a physical education teacher at a public school, aiming to reflect on the theme of gender from the contents of the curriculum of the State of São Paulo and c) analyze how ICT can assist in the development facebook the theme Gender in Physical Education classes. We used qualitative method, and the research was divided into three stages. At first there was a diagnosis of how the teacher and the students understand the gender issue. In the second stage was prepared jointly with the teacher, pedagogical intervention proposals for the inclusion of gender issues in the classroom. In the third step, a closed group on *facebook* was created to promote gender discussions among school actors. Data collection occurred by observing the teacher's lessons, analysis of posts held in the *facebook* group, semi-structured interviews with teachers and students, and analysis of field diaries, and the data analyzed using content analysis. The results were expressed in three categories, the first Approach to the field: the contextualization of school and physical education classes, it was found that the school is adapting the model school full-time. The observed students had a good interaction between the sexes, but in gender relations with a male dominance was seen in a while. The developer teacher showed advances in their practice. However, there was a separation of boys and girls in some activities. In the second category of analysis, Society and Gender, were discussed gender stereotypes in society and the separation of boys and girls in physical education classes. Although not identified significant change in the teacher's discourse, it positively evaluated the collaborative work. Most students said they had learned that there should be no gender separation in body practices, but some still signaled stereotypical opinions. For the third category, Gender and Facebook, there was little involvement of school actors in the closed group. Still, students approved the use of facebook with advantages on its use as a pedagogical tool. Despite the difficulties, it is considered that there has been progress on gender conception and acceptance of facebook for educational purposes

Keywords: Physical Education; Gender; Facebook; Curriculum of the State of São Paulo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Presença da temática do gênero no currículo de Educação Física de São Paulo	38
Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise	60
Quadro 3- Organização da aula 1	70
Quadro 4- Organização da aula 2	71
Quadro 5- Organização da aula 3	74
Quadro 6- Organização da aula 4	75
Quadro 7- Organização aula 5	77
Quadro 8- Organização aula 6	79
Quadro 9- Organização aula 7	80
Quadro 10- Organização da aula 8	81
Quadro 11- Subcategorias dos estereótipos femininos presentes na sociedade e nas aulas de Educação Física	85
Quadro 12- Subcategorias dos estereótipos masculinos presentes na sociedade e nas aulas de Educação Física.....	96
Quadro 13- Análise das visualizações, curtidas e comentários realizados pelos alunos na postagem 1	124
Quadro 14- Análise das visualizações, curtidas e comentários realizados pelos alunos na postagem 2	125
Quadro 15- Análise das visualizações, curtidas e comentários realizados pelos alunos na postagem 3	126
Quadro 16- Análise das visualizações, curtidas e comentários realizados pelos alunos na postagem 4	126
Quadro 17- Análise das visualizações, curtidas e comentários realizados pelos alunos na postagem 5, 6 e 7	127
Quadro 18- Análise das visualizações, curtidas e comentários realizados pelos alunos na postagem 8	128
Quadro 19- Análise das visualizações, curtidas e comentários realizados pelos alunos na postagem 9	128
Quadro 20- Análise das visualizações, curtidas e comentários realizados pelos alunos na postagem 10	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Matriz curricular do Ensino Médio Integral	64
Figura 2- Mural dos sonhos dos alunos realizado pelo projeto de vida	63
Figura 3- Imagens para realização da dinâmica.....	72
Figura 4- Alunos do 1º A e 1º B classificando as imagens em atividade física e exercício físico.....	72
Figura 5- Imagens classificadas em atividade física e exercício físico	73
Figura 6- Grupo fechado Educação Física e Gênero_Turma B	122
Figura 7- Ferramentas da rede social que podem ser utilizadas como apoio ao ensino.....	131
Figura 8- Critérios para produção do vídeo de avaliação final	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Características dos estereótipos masculinos e femininos na concepção dos alunos, na sociedade e na aulas de Educação Física.....	83
Gráfico 2- Estereótipos de Femininos presentes na sociedade na visão dos alunos.	85
Gráfico 3- Estereótipos femininos nas aulas de Educação Física.....	86
Gráfico 4- Estereótipo de gênero presente na sociedade na visão dos alunos.....	96
Gráfico 5- Estereótipos masculinos presentes nas aulas de Educação Física	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Objetivo	20
2 GÊNERO, EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO	22
2.1 O que é gênero?	22
2.2 Gênero, Corpo e Educação Física	25
2.3 Gênero, Aulas Mistas e Exclusão.....	30
2.4 Gênero e Currículo do Estado de São Paulo	36
3 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO UM ENFOQUE NAS REDES SOCIAIS	42
3.1 O que são TIC?	42
3.2 O que são redes sociais?	46
3.2.1 Facebook.....	47
3.3 Facebook e Educação: alguns estudos.....	48
4 MÉTODO	51
4.1 Participantes.....	53
4.2 Etapa 1: Seleção da escola participante e diagnóstico da realidade escolar	54
4.3 Etapa 2: Elaboração e Implementação dos planos de aula com a temática gênero	56
4.4 Etapa 3: Elaboração do Grupo no <i>Facebook</i>	58
4.5 Análise dos Resultados	59
5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	62
5.1 APROXIMAÇÃO COM O CAMPO: A CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	62
A. A Escola.....	62
B. O Intervalo: a ocupação dos espaços pelos jovens	65
C. A Prática Pedagógica do Professor Colaborador: impressões a partir da observação.....	66
D. As Aulas Ministradas: interlocuções entre gênero e <i>facebook</i>	69
5.2 SOCIEDADE E GÊNERO	82
A. Estereótipos de gênero	82
B. Concepção de gênero e a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física: a opinião dos atores escolares e as observações	105
C. Trabalho colaborativo: da elaboração à implementação das aulas	115

5.3 GÊNERO E FACEBOOK.....	121
A. O <i>facebook</i> como uma estratégia pedagógica.....	121
B. Os usos do <i>facebook</i>	129
C. Algumas dificuldades quanto ao uso do <i>facebook</i>	141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
ANEXO	161
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	161
ANEXO B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)..	166
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE).....	166

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é nomeada como sociedade do conhecimento, sociedade técnico-informacional ou sociedade tecnológica por Libâneo, Oliveira e Toschi, (2011), ou sociedade da informação por Kenski (2010), ou sociedade informacional por Castells (1999). A globalização influenciou diretamente as transformações ocorridas na sociedade atual, reconfigurando o setor econômico, político, social e cultural, afetando o modo das pessoas viverem e se relacionarem (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011).

Vive-se em uma sociedade dinâmica, onde diferentes recursos tecnológicos já fazem parte da vida de bilhões de pessoas. O acesso e divulgação da informação nunca foram tão facilitados. Os meios de comunicação e transporte estão cada vez mais sofisticados. As distâncias espaciais são diminuídas em virtude da globalização, internet e meios de telecomunicações (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011).

Em contrapartida os problemas sociais são agravados em decorrência da globalização. A população menos favorecida continua a margem da sociedade, vendendo sua força de trabalho à baixos custos, sem acesso a educação, saúde e transporte de qualidade. Mesmo com a ampla difusão e a facilidade de acesso, as chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), de acordo Werthein (2000, p. 76) ainda não se superou a relação entre renda e acesso às novas tecnologias. Isto quer dizer, que a população de baixa renda ainda não tem pleno acesso as TIC. Deste modo, percebe-se que as TIC auxiliam na reprodução e divulgação dos ideais, valores, poder e exclusão reinantes na sociedade da informação, inclusive os referentes ao padrão de gênero (PLOU, 2005).

Sobre esse padrão de gênero Gurumurthy (2004) destaca que as barreiras para utilização das TIC são maiores para as mulheres, uma vez que, embora o nível de escolaridade para as mulheres tenha aumentado, elas ainda enfrentam maiores desafios ao acesso a educação, possuem menor poder econômico, menos acesso a cultura e são na maioria das vezes, as únicas, responsáveis pelos trabalhos domésticos. Todos esses fatores contribuem para que os desafios para as mulheres se inserirem na sociedade da informação sejam maiores.

Analisando especificamente as práticas corporais, ainda há práticas que são socialmente destinadas aos meninos, ou as meninas, como o futebol e a dança, respectivamente (PRADO; RIBEIRO, 2010). Há modalidades esportivas em que só as mulheres participam das competições oficiais, que é o caso da ginástica rítmica e nado sincronizado, devido à exigência da graciosidade e leveza necessárias nessas modalidades, atributos estes não designados aos homens.

Nas aulas de Educação Física na escola os conflitos em relação ao gênero podem ser identificados, sobretudo nas aulas com turmas mistas. De acordo com Souza Júnior (2003) uma das maiores dificuldades dos professores de Educação Física é realizar um trabalho com a coeducação, que de um modo bastante simples pode ser compreendida no trabalho em conjunto com meninos e meninas, ambos realizando as mesmas atividades simultaneamente e participando ativamente.

Entre os desafios do professor de Educação Física em trabalhar com a coeducação está em proporcionar uma real participação das meninas nas aulas, onde os meninos dominam a maior parte delas (KUNZ, 1993), além da resistência dos próprios alunos e alunas, de não quererem realizar as atividades em conjunto.

Acredita-se que as aulas de Educação Física mistas apresentam maior possibilidade de contribuição para a formação do aluno. São nos momentos de conflitos que os alunos e alunas poderão refletir o sobre esses conflitos, proporcionando oportunidades para superação destes em conjunto. Deste modo, considera-se fundamental a reflexão sobre as questões de gênero que são estabelecidas na sociedade brasileira e no ambiente escolar.

Sabe-se que diferentes instituições, família, igreja, assim como os meios de comunicação, como a televisão, a internet, as redes sociais, os filmes, os livros e as revistas, a todo instante ditam os modos de expressar a masculinidade e a feminilidade. Contraditoriamente a escola, muitas vezes, acaba reforçando esses padrões de gênero, desigualdade e discriminação. Acredita-se que a escola de modo geral e, a Educação Física em particular, podem propiciar oportunidades de conflitar e discutir a relevância desses padrões de gênero (ROMERO, 1995; UBEHAUM, 2010).

No presente estudo, considera-se a escola como uma instituição educacional republicana, que proporciona ao aluno maneira diferenciada de compreender o mundo das oferecidas por outras instituições (família, igreja etc.), devendo ser um

espaço no qual ocorre à valorização da democratização da sociedade nos diversos âmbitos (social, político, econômico, cultural etc.), onde todos devem atuar ativamente na direção da transformação social (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Sendo assim, a instituição escolar frente essa nova realidade apresenta dois grandes desafios. O primeiro é inserir as TIC no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando aos alunos o acesso e reflexão sobre seu uso nos diferentes componentes curriculares, como também oportunizar uma reflexão sobre os problemas sociais. No caso desse estudo, destina-se especificamente às questões de gênero, presentes na sociedade informacional, buscando formar os alunos para atuarem criticamente na sociedade.

A Educação Física como um componente curricular obrigatório, deve oportunizar momentos de discussão e reflexão sobre as questões de gênero presentes na sociedade da informação em suas aulas, levando o aluno a compreender como essa relação é estabelecida nas práticas da cultura corporal de movimento (ROMERO, 2010; 1994; ALTIMANN, 1999; 2001; ANDRADE; DEVIDE, 2006; UBEHAUM, 2010; ZUZZI; KNIJNIK, 2010).

Verifica-se no currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, possibilidades de tratar das questões de gênero por meio dos conteúdos arrolados. Este currículo será utilizado por dois motivos. Primeiro, porque ele se apresenta de modo sistematizado, como indicação de conteúdos e metodologia, fato importante para área. Segundo, porque ele é um documento oficial, sendo seu uso obrigatório nas instituições escolares do Estado de São Paulo.

Outra justificativa para utilização desse currículo refere-se ao fato do mesmo apresentar alguns pontos interessantes para serem analisados, como pautar-se numa perspectiva renovadora de Educação Física, com a diversificação dos conteúdos; utilização de material didático para o aluno realizar atividades vinculadas ao domínio cognitivo e proposição de utilização de algumas TIC nas aulas.

O currículo de Educação Física de São Paulo está pautado em uma perspectiva cultural, e apresenta como conhecimento da Educação Física na escola os elementos expressos na dança, jogo, esporte, lutas, ginástica, elementos esses que compõe a cultura de movimento (SÃO PAULO, 2010).

Há neste documento uma diversificação dos conteúdos ao longo dos anos, ampliando a possibilidade de atuação dos professores de Educação Física para além dos esportes tradicionais. Este currículo está estruturado em dois grandes eixos, o eixo dos conteúdos e o eixo temático. O primeiro refere-se ao jogo; esporte; atividades rítmicas; luta; ginástica e o bloco de organismo humano, movimento e saúde o qual estão presentes as capacidades físicas. Já o segundo, os eixos temáticos, se assemelham aos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997), são eles: corpo, saúde e beleza; contemporaneidade; mídias; lazer e trabalho.

A novidade apresentada por esse currículo foi à elaboração do caderno do aluno, sua finalidade consiste em possibilitar aos alunos a realização de exercícios expressos em palavras-cruzadas; caça-palavras, avaliação de imagens, entre outros, com atividades para serem realizadas durante as aulas e para casa, fato não muito comum nas aulas de Educação Física escolar. Há também o caderno do professor, este contém informações básicas sobre o conteúdo a ser tratado, assim como algumas sugestões de atividades, proposta de avaliação e recuperação.

Há nesse currículo a valorização dos conhecimentos sobre as práticas corporais, sendo frequente a recomendação para utilizar as diferentes TIC. As pesquisas na internet para ampliar o conhecimento sobre o tema estudado são bastante recomendadas, assim como a utilização de vídeos. Contudo, não há referências explícitas sobre a utilização de redes sociais, fato que pode ser justificado em virtude do período em que o currículo foi elaborado. Entende-se que é possível desenvolver um trabalho na escola relacionado à temática de gênero nas aulas de Educação Física com apoio dos usos da rede social *facebook*.

Na sociedade informacional a instituição escolar ganha uma nova roupagem. Seus objetivos são redefinidos, assim como a exigência do desenvolvimento de novas habilidades, tanto para o professor como para a formação do aluno (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011).

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na escola são cada vez mais solicitadas, assim como, o domínio delas pelo professor, para empregá-las no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estes são recursos bastante motivadores para os alunos. Estando esses cada dia mais conectados e usuários frequentes dos produtos oriundos das TIC.

Percebe-se que ao longo da história, a escola apresentou diferentes objetivos, de acordo com as demandas de cada período. Porém, quando se fala em educação institucionalizada pública brasileira, verifica-se um paradoxo, pois ao mesmo tempo, que demandaram esses novos objetivos, as instituições escolares pouco se modificaram para atendê-los, utilizando-se dos mesmos métodos e tratando dos mesmos conteúdos.

Esse fato remete a lembrança de uma fábula de Esclarín (2003), basicamente a fábula conta a história de um homem que hibernou por aproximadamente cem anos, e quando ele acordou ficou maravilhado com todas as mudanças ocorridas na sociedade, haviam carros, aviões, arranha-céus, computadores, etc. Ele se sentia perdido naquele mundo novo, não se reconhecia naquele lugar. Até que avistou uma placa escrita escola, chegando lá viu que nada havia mudado, tudo continuava como há cem anos.

Qual a mensagem que essa fábula transmite? Em meio a tantas transformações a escola pouco se modificou, permanecendo com a mesma estrutura tradicional de ensino. A recomendação da inserção das tecnologias no espaço escolar, também não foi diferente. Ao mesmo tempo é requisitado o conhecimento e habilidades com as TIC, no entanto, ainda está distante de ser utilizada na formação dos alunos oriundos das instituições, tanto do ensino público como privado.

Questiona-se: qual cidadão se pretende formar? Qual a leitura de mundo que a escola está proporcionando em relação à sociedade informacional? Como preparar um indivíduo para atuar nesta sociedade, sem propiciar o acesso às TIC? Como realizar um trabalho com os diferentes recursos que as TIC proporcionam, se as escolas proíbem o acesso às redes sociais e o uso de celulares na escola? Essas são algumas indagações pertinentes de serem pensadas a respeito de como a escola vem lidando com as TIC na sociedade da informação.

Entende-se ser necessário valorizar um ensino que considere e reflita sobre a utilização das TIC, uma vez que é uma oportunidade de propiciar aos alunos o acesso aos meios tecnológicos para integrar e interagir na sociedade atual. Com as TIC o aluno tem a possibilidade de ser autor do seu próprio conhecimento, sendo “sujeitos da própria existência” (KENSKI, 2010). Para tanto, é preciso muito mais do que apenas oferecer os equipamentos, as escolas precisam da manutenção dos

mesmos e uma boa rede de internet para garantir a eficiência no trabalho, além da utilização de métodos novos de ensino.

Espera-se que os componentes curriculares utilizem as TIC no processo de ensino e aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica. A Educação Física como um componente curricular obrigatório e articulado ao projeto político pedagógico da escola, também pode utilizar esses recursos tecnológicos nas suas aulas, a fim de contribuir com a formação para a sociedade informacional.

Dentre as diversas possibilidades que as TIC permitem, verifica-se as redes sociais como uma estratégia interessante para trabalhar com os alunos, sobretudo no Ensino Médio, isso porque os jovens são frequentes usuários das redes sociais, apresentando interesse e facilidade para utilização das mesmas.

As redes sociais contribuem bastante para a disseminação da informação, elas são plataformas da Web 2.0 que permitem as pessoas se conectarem, com isso as fronteiras espaciais são diminuídas possibilitando a conexão com pessoas de diferentes partes do mundo (MATTAR, 2011). Dentre os softwares de redes sociais mais acessados atualmente está o *facebook*, com milhões de acessos por dia, se caracterizando como um fenômeno mundial (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010; MARCON; MACHADO; CARVALHO, 2012).

Mattar (2011) ressalta que nos últimos anos as publicações sobre o uso do *facebook* na educação explodiram, destacando que no 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação realizado em 2012, foram apresentados 24 trabalhos cuja palavra *facebook* estava presente no título. Percebe-se assim, uma crescente nos estudos sobre o *facebook* e sua utilização como estratégia pedagógica.

Com isso questiona-se, por que não utilizar o *facebook* como uma ferramenta pedagógica nas aulas de Educação Física? Por que não aproveitar os diferentes recursos que essa plataforma disponibiliza para tratar dos conteúdos da Educação Física escolar? Sendo assim, como a rede social *facebook* pode se constituir-se como uma ferramenta pedagógica para a discussão de gênero nas aulas de Educação Física no Ensino Médio?

Na década de 1980 discutiu-se muito qual o papel da Educação Física na escola, sendo o principal alvo de discussão seus objetivos e objeto de estudo (SOARES, 1992; BRACHT, 1999; DARIDO, 2003). Passados mais de vinte anos verifica-se uma “convergência” nas respostas a esses questionamentos iniciais.

Considera-se todo conhecimento produzido histórico e culturalmente referente ao corpo em movimento, expresso nos jogos, nas danças, nas lutas, nos esportes, nas ginásticas e na capoeira, corpo de conhecimento que deve ser tratado na escola pelo componente curricular Educação Física (KUNZ, 1991, SOARES et al., 1992; DARIDO, 2003; BRACHT, 2007; BETTI, 2007)

Destaca-se, que o substantivo feminino convergência está entre aspas, porque embora muitos autores compreendam esse conhecimento culturalmente construído como objeto da Educação Física, a concepção, fundamentação teórica e nomeação se diferenciam. Por exemplo, alguns autores utilizam o termo de cultura corporal (SOARES, et al., 1992), Kunz (1991) adota o termo cultura de movimento, já os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), Bracht (1999; 2007) e Betti (1994; 2007) preferem o termo cultura corporal de movimento.

Segundo Bracht (1999, p. 82) embora esses termos estejam cada vez mais presente nos discursos a eles são “atribuídos consequências pedagógicas distintas”. De acordo com Frizzo (2013, p. 195) não se pode considerar a cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento como um simples jogo de palavras entre cultura, corpo e movimento, pois essas concepções “são formas divergentes de explicação do real”.

Nesse estudo será adotado o conceito de Cultura Corporal de Movimento (CCM) (BRASIL, 1998; BRACHT, 1999; 2007; BETTI, 1994; 2007), pois entende-se a Educação Física como um campo acadêmico responsável por teorizar sobre os elementos da CCM. Orientando os alunos a dialogarem com o mundo por meio desses elementos que são constituídos e constituem cultura.

Betti (1994) adverte que transformar a Educação Física em um discurso pedagógico sobre o a CCM é um equívoco, sendo necessária uma ação conjunta com ela, ocorrendo articulação entre a corporeidade e o domínio cognitivo (crítico). Ou seja, é preciso proporcionar ações no domínio do procedimento, mas também refletir criticamente sobre esse fazer. Betti (2007) ressalta que pouco se faz além da incorporação da teoria às aulas de Educação Física na escola, sendo preciso ampliá-la.

A escola deve auxiliar o aluno a compreender o mundo de uma maneira diferenciada e ao mesmo tempo formá-lo para atuar na transformação da sociedade. A Educação Física como componente curricular, ajuda nesse processo por meio dos

elementos da cultura corporal de movimento. Deste modo pensa-se em uma Educação Física renovadora, contextualizada com a sociedade informacional, que proporcione ao aluno uma formação para além do desempenho técnico, estimulando as diferentes competências necessárias para formação do cidadão na sociedade da informação.

Deste modo, este estudo refere-se a uma pesquisa cujo foco é a Educação Física escolar, numa perspectiva renovadora, que busca possibilitar aos alunos refletirem sobre as questões de gênero, presentes nos elementos da cultura corporal de movimento e na sociedade da informação, utilizando como uma estratégia pedagógica complementar, além das aulas o *facebook*, que é uma das redes sociais mais utilizadas na atualidade.

O gênero será tratado de um modo transversal perpassando por alguns conteúdos do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. Já o *facebook* será uma ferramenta pedagógica que auxiliará nesse diálogo, estabelecido entre as questões de gênero e a Educação Física escolar. Por isso, coloca-se a Educação Física como o foco principal desse estudo, apresentando possibilidades pedagógicas para além da ênfase nos fundamentos esportivos, a fim de que o aluno compreenda se é possível transformar as relações de gênero em relações mais justas e igualitárias.

Assim sendo, a revisão de literatura é composta por dois grandes capítulos. No primeiro, intitulado de Gênero, Educação Física e Currículo, é apresentada a concepção de gênero adotada nesse estudo, faz-se também uma reflexão a respeito da educação dos corpos masculinos e femininos, em seguida discute-se a separação por sexo nas aulas de Educação Física, as aulas mistas e a exclusão dos menos habilidosos nas aulas tradicionais. Por fim, analisa-se como a temática gênero é tratada no currículo do Estado de São Paulo.

O segundo capítulo Tecnologias na educação um enfoque nas redes sociais, explica-se o que são TIC e a sua inserção no âmbito educacional. Posteriormente apresenta-se o que são redes sociais, com destaque para o *facebook*, para finalizar dialoga-se com alguns estudos que objetivaram utilizar o *facebook* para fins educacionais.

Após a revisão de literatura, faz-se uma descrição a respeito de como o método da pesquisa foi estruturado. O método é de caráter qualitativo sendo

composto por três etapas. Na etapa 1 realizou-se um diagnóstico sobre como o professor e os alunos entendem a questão do gênero. Na etapa 2 foi elaborado em conjunto com o professor, propostas de intervenção pedagógica visando a inserção da temática gênero nas aulas. Já na etapa 3, foi criado um grupo fechado no *facebook* para fomentar as discussões de gênero entre os atores escolares. Ressalta-se que nas três etapas foi realizada uma entrevista semiestruturada com o professor colaborador e com os alunos selecionados para participarem da entrevista. Para análise dos dados utilizou-se à técnica de categorização temática, análise de conteúdos.

Os resultados foram apresentados no capítulo 5, sendo agrupados em três grandes categorias de análise. A primeira categoria, Aproximação com o campo: a contextualização da escola e das aulas de Educação Física, inicia-se com a apresentação da escola participante. Em seguida relata-se as relações observadas entre os jovens e a ocupação dos espaços escolares. Na sequência discute-se a respeito da prática pedagógica do professor colaborador e o capítulo é encerrado com a descrição das 8 aulas elaboradas em conjunto com o professor colaborador.

Na segunda categoria de análise, Sociedade e Gênero, foram discutidos os estereótipos de gênero presentes na sociedade na visão dos alunos. Apresenta-se na outra seção a concepção de gênero dos atores escolares e discute-se sobre a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Por fim reflete-se sobre o trabalho colaborativo realizado em conjunto com o professor colaborador.

Em relação à terceira e última categoria de análise, Gênero e *Facebook*, explica-se como o *facebook* foi utilizado como ferramenta pedagógica, em seguida apresenta-se as possibilidades dos usos do *facebook* apontadas pelos alunos. Para finalizar são discutidas algumas dificuldades encontradas quanto ao uso do *facebook* no meio educacional.

1.1 Objetivo

O estudo tem como objetivo: a) observar e analisar as relações entre jovens nas aulas de Educação Física do 1º ano do Ensino Médio no tocante a perspectiva de gênero; b) propor e analisar intervenções pedagógicas em conjunto com um professor de Educação Física de uma escola pública, visando refletir sobre a temática gênero a partir dos conteúdos do currículo do Estado de São Paulo e c)

analisar como a TIC, *facebook* pode auxiliar no desenvolvimento da temática gênero nas aulas de Educação Física.

2 GÊNERO, EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO

2.1 O que é gênero?

Adentrar no campo dos estudos de gênero apresenta-se como uma interessante experiência, mas ao mesmo tempo desafiadora. Considerando que na sociedade contemporânea as possibilidades de identidade de gênero e identidade sexual foram ampliadas, tratar dessas questões no ambiente escolar ainda é um desafio a ser superado (LOURO, 1998).

Há uma multiplicidade de possibilidades que um indivíduo tem para se assumir na atualidade: mulher, homem, transgênero, transexuais, travestis, *drag queens* e *cross dresser*. Todas essas identidades geram certa confusão em relação à classificação quanto ao gênero. Contudo, percebe-se que ainda há na sociedade apenas dois grandes modelos de identidade de gênero a serem seguidos, referentes ao masculino e feminino (GROSSI, 1998).

Os estudos referentes ao gênero começaram com a constituição de um campo de estudos feministas no século XX. O movimento feminista tem a mulher como foco de estudo, e se mostra como um movimento heterogêneo e plural, uma vez que se defendem os interesses de diversas mulheres, pertencentes a diferentes classes sociais e com distintas necessidades (MEYER, 2007).

No século XX Meyer (2007) aponta que ocorreram duas ondas do movimento feminista. A primeira se refere à luta das mulheres pelo direito de votar, movimento sufragista (MEYER, 2007; MATOS, 2008), em consonância a ele havia outras reivindicações, como direito à educação e melhores condições de trabalho, demonstrando interesses de um feminismo liberal ou burguês, ocorrendo no período entre o final do século XIX e início do século XX.

A segunda onda ocorreu nas décadas de 1960 e 1970 em decorrência aos intensos debates e questionamentos que resultaram em diversos movimentos sociais. Em relação ao movimento feminista seu principal objetivo era ampliar a fundamentação teórica e o estudo sistematizado. Sua finalidade não era apenas denunciar, mas também compreender o processo histórico de subordinação social e da invisibilidade política na qual as mulheres foram e ainda são submetidas (MEYER, 2007). Matos (2008) destaca que esta segunda onda apresentava uma

maior valorização de uma afirmação política das diferenças identitárias, em relação a uma perspectiva de igualdade.

O modo de vida, os interesses, as necessidades das diferentes classes de mulheres passam a ser objeto de investigação das pesquisas, se configurando nos estudos feministas, ou estudos de mulheres (MATOS, 2008). Apenas em 1970 que o termo *gender* (gênero em português) começou a ser utilizado por um grupo de pesquisadoras inglesas (MEYER, 2007) e foi altamente difundido nas ciências nos anos de 1980 (MATOS, 2008).

O conceito de gênero foi incorporado de modo positivo, pelos pesquisadores que se ocupavam com discussões feministas, “uma vez que foi considerado um avanço significativo, em relação às possibilidades analíticas oferecidas pela categoria “mulher”” (PISCITELLI, 2002).

Em seu clássico artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” Scott (1995) faz uma retrospectiva histórica do uso do conceito de gênero. A autora ressalta que a utilização recente do conceito de gênero empregava-o como sinônimo de “mulheres”, pois no início as pesquisas de gênero se pautavam apenas nos estudos sobre as mulheres, por isso os dois termos eram utilizados como sinônimos.

Outra forma de utilização do termo gênero considera que ao tratar da mulher inevitavelmente estará se tratando do homem, o estudo de um “implica no estudo do outro” (SCOTT, 1995, p. 75). Deste modo o termo gênero referia-se as questões não só sobre as mulheres, mas também sobre os homens. Da mesma forma o termo gênero foi utilizado para designar relações entre os sexos, abandonando uma perspectiva biológica para explicar as diferenças entre homens e mulheres, para se pautar em “construções culturais”, sendo os papéis adequados aos homens e mulheres construídos socialmente (SCOTT, 1995).

Nicholson (2000) reconhece que o emprego do conceito de gênero para designar relações entre os sexos, baseadas em construções sociais, tenha sido predominante entre as feministas. A autora destaca a persistência de uma herança da utilização desse termo como sendo oposto ao “sexo”. As diferenciações entre homens e mulheres estiveram por muito tempo pautadas em fatores biológicos e o “sexo” era usado para descrever essas distinções, tem-se nesse fato a base conceitual para o “sexismo”, de modo geral (NICHOLSON, 2000).

O conceito de gênero passa a ser ampliado, para além de designações de diferenças de papéis sociais desempenhados por homens e mulheres, presente nos anos de 1960, para abranger além dessas, as diferenças de comportamento e personalidade na segunda fase do movimento feminista. De acordo com Nicholson (2000) as feministas tinham a intenção de “minar” as perspectivas pautadas no sexo, pois elas apresentavam uma ideia de imutabilidade e desesperança em relação às possibilidades de transformações.

Contudo, o conceito de “gênero” não pretendia substituir o de “sexo”, mas sim de acrescentar, de suplementá-lo, uma vez que o “sexo” também era fundamental para o conceito de gênero.

Pauta-se para elaboração desse estudo em estudiosas que consideram o conceito de gênero como uma construção social, cultural e histórica. Afasta-se assim, de perspectivas que consideram os fatos biológicos dados como critérios para justificar as diferenças entre homens e mulheres. Compartilha-se do mesmo argumento que Nicholson (2000): “defendo que a população humana difere, dentro de si mesma, não só em termos das expectativas sociais sobre como pensamos, sentimos e agimos; há também diferenças nos modos como entendemos o corpo”.

Observando especificamente o corpo, esse assume diferentes valores e significados de acordo com o tempo e a sociedade, deste modo não pode haver generalizações para toda humanidade a partir de um único olhar, em outras palavras, não foi porque a sociedade Europeia utilizou fatores biológicos para criar diferenciações entre homens e mulheres, que todas as outras comunidades adotaram também essa mesma forma de organização (NICHOLSON, 2000; LOURO 2007).

De acordo com Scott (1995) o gênero deve ser articulado como uma categoria analítica, a base do conceito da definição da autora apresenta a conexão e integração entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.

Corroborando com conceito de gênero apresentado por Scott (1995), Meyer (2007) aponta que a construção das masculinidades e feminilidades é um processo não linear, progressivo ou harmônico e sempre está em constante construção, ou seja, nunca está acabado por completo. Há diferentes maneiras de se vivenciar a

feminilidade e a masculinidade, em decorrência das especificidades de cada lugar e tempo.

Meyer (2007) relata também que o conceito de gênero não diz respeito apenas às mulheres, mas sim a relação de poder que ocorre entre homens e mulheres e as diferentes formas sociais e culturais de representação desses sujeitos. O processo de construção das feminilidades e masculinidades está intrinsecamente relacionado com as instituições, as leis, as doutrinas, os símbolos, o conhecimento, etc, sendo esses responsáveis pela construção, manutenção ou ressignificação.

Posto isto, considera-se o gênero como uma construção histórica, social e cultural, referente às diferenciações existentes entre as distintas possibilidades de vivenciar a feminilidade e a masculinidade, pautadas em uma relação de poder. Sendo esta estabelecida e exercida das mais variadas maneiras, estando implícita ou explicitamente visível.

As relações de gênero se modificam de acordo com critérios de raça, classe social, cultura, sexualidade, etc (SOCOTT, 1995; LOURO, 1998; MEYER, 2007). Em outras palavras, as relações estabelecidas entre homens e mulheres são diferentes de uma sociedade para outra, além disso, numa mesma sociedade essas relações também serão diferenciadas de acordo com a classe social, ou etnia, por exemplo.

2.2 Gênero, Corpo e Educação Física

O conceito de gênero passa a ser utilizado no Brasil nos anos de 1980, porém nesse período as pesquisas no campo da Educação Física ainda não se utilizavam desse conceito. Os estudos investigavam basicamente a mulher, ou buscavam analisar as aulas de Educação Física com turmas mistas e coeducação. Apenas em 1990 o conceito de gênero passa a ser incorporado nos estudos realizados na área (ALTMAN, FERNANDEZ; AYOU, 2009).

A Educação Física lida especificamente com os corpos dos indivíduos, este corpo é compreendido como produto da cultura e não como natural (DAOLIO, 1995 a). Por meio da cultura se aprendem diferentes gestos e movimentos, aprende-se a como se comportar em diferentes lugares, aprende-se a como se vestir e o que é mais adequado para um homem ou mulher (LOURO, 2014), a valorizar mais um corpo em detrimento de outro. Nas sociedades ocidentais o corpo do homem

branco, de classe média e heterossexual tem maior valor (LOURO, 2007) em relação ao corpo do negro e da mulher, por apresentarem características biológicas diferentes, tidas pela ciência como inferiores (GOELLNER, 2007).

Homens e mulheres no decorrer da história utilizaram-se de maneiras distintas das práticas corporais. Aos homens desde pequenos sempre foi permitido à vivência das mais variadas atividades motoras, para o desenvolvimento de sua força e masculinidade (VIEIRA, 2005), ao contrário, as mulheres receberam o máximo de restrição motora para que não suassem ou perdessem a feminilidade, deste modo Daólio (1995b) afirma que há uma construção cultural dos corpos masculinos diferentes dos corpos femininos.

Essa diferenciação ocorre desde o nascimento do bebê, na verdade antes deste, no qual a masculinidade e a feminilidade já são estimuladas, com a escolha do nome. Esse fato pode ser percebido, quando os pais decoram todo o quarto do bebê de azul ou rosa, azul no caso de ser menino e rosa se for menina (ROMERO, 1994).

O comportamento de muitos pais reforça também os ideais de homem na sociedade patriarcal e machista, com comentários do tipo “esse meninão será o maior “pegador” do bairro e terá diferentes namoradas na escolinha”. Em contrapartida a virgindade é atributo necessário para designar a honra das mulheres solteiras.

Já as meninas eram incentivadas desde cedo a serem donas de casa, o lar era reconhecido como de domínio das mulheres (VIEIRA, 2005; GOELLNER, 2007; ROMERO, 2010), sendo presenteadas com utensílios domésticos como, panelinhas e ferrinho de passar. Diferentemente dos meninos, delas são cobradas uma postura recatada, dependente, sensível e afetuosa (ROMERO, 1994), devendo se reservar para no futuro, conseguirem um bom casamento. Cabe ressaltar que nas últimas gerações isso esteja se modificando, cada dia mais as mulheres são incentivadas a estudarem para construírem suas carreiras e o casamento já não é mais a única opção.

Além da família, outra instância que reforça o modo dos indivíduos exercerem a masculinidade e feminilidade, são os meios de comunicação e a escola (ROMERO, 2010). Os meios de comunicação, como a TV, a internet, os dispositivos móveis, todos eles ditam o tempo todo, como homens e mulheres devem se

comportar e o que a sociedade espera deles. Segundo Louro (2000) a instituição escolar de forma sutil e discreta, emprega uma pedagogia de disciplinarização dos corpos que é bastante eficiente e duradoura.

Essa pedagogia pode ser evidenciada em atos como o de separar os alunos em filas de meninos e meninas; reforçar que as meninas brinquem com bonecas e os meninos com carrinho, ou brinquedos de montar; enfatizar os papéis que os homens e mulheres devem desempenhar na sociedade, por meio de histórias; apresentar um único modelo de constituição familiar, composto por pai, mãe e filhos, além de outros. Corrigir comportamentos, com frases “você nem parece menina” ou “pare de gracinha e aja como um homem”, contribuem para a docilização dos corpos dos alunos, sendo eles obrigados a agirem de acordo com o sexo que apresentam.

De acordo com Goellner (2007), a desnaturalização do corpo, revela sua historicidade. Afirmar que os corpos femininos e masculinos são culturalmente constituídos, remete a desnaturalização desse fenômeno. Isso implica diretamente numa possibilidade de mudança, sendo provável que homens e mulheres apresentem as mesmas habilidades motoras, se forem oferecidas para ambos, as mesmas oportunidades e experiências (DAOLIO, 1995a). Com isso, a falta de habilidades das meninas, sendo facilmente observada nas aulas de Educação Física escolar, é decorrente de um processo cultural e histórico, que para Daolio (1995b), relegou às mulheres um papel de “antas”.

O autor destaca que o adjetivo “anta” é empregado em relação às práticas corporais, com maior frequência às mulheres de forma pejorativa, pelo fato desse ser um animal bastante pesado e lento, expressando a pouca habilidade motora da maioria das meninas. Isso acarreta em uma maior resistência à participação das meninas nas aulas, pois não querem se expor diante da classe.

Em sua pesquisa, Duarte (2003) verificou nas escolas analisadas três grupos típicos de meninas: a) o grupo das meninas que participam; b) o grupo das meninas que tentam participar e c) o grupo das meninas que boicotam as aulas. A Educação Física escolar tradicional vem contribuindo com a permanência desse quadro, ao invés de proporcionar às meninas o empoderamento em relação às práticas corporais (ROMERO, 1994).

Como foi visto, a situação atual da maioria das meninas nas aulas de Educação Física na escola, é decorrente de um processo histórico no qual a relação

que as mulheres estabeleceram com as práticas corporais, foi por muito tempo, de negação. Destaca-se que naquela época haviam leis que proibiam as mulheres de praticar determinados esportes, não que elas fossem coniventes com essa situação, mas era um consenso entre todos, para aquele período era o correto a ser feito. Algumas práticas ainda presentes nessas aulas só reforçam a permanência desse cenário. Conforme Romero (1994, p. 229):

A história da Educação Física mostra que ela foi sempre discriminatória mantendo os papéis sexuais distintos e determinados, caracterizando os comportamentos tipicamente masculinos e femininos, a serviço de uma ideologia sexista. O professor de Educação Física assume uma postura dicotômica. No discurso aceita e advoga uma educação igualitária e transformadora, no entanto quando se analisa suas práxis docente percebe-se uma atitude que propicia a manutenção e reforço dos estereótipos diferenciativos de comportamentos.

Volta-se a história da Educação Física para melhor compreender essas questões. A mulher é dado o direito de realizar aulas de Ginástica, nome dado a Educação Física naquele período, apenas em 1882, quando Rui Barbosa estende por meio de um parecer a obrigatoriedade da ginástica para ambos os sexos (CASTELLANI FILHO, 1989; KNIJNIK, 2003; ZUZZI; KNIJNIK, 2010).

Embora Rui Barbosa traga um avanço para a questão da mulher na sociedade, ao legitimar a necessidade da prática da ginástica, o argumento utilizado reflete o pensamento machista vigente na época. A ginástica passa a ser permitida às mulheres que precisam preparar os corpos para maternidade futura (CASTELLANI FILHO, 1989).

Romero (1994) aponta que essa iniciativa de Rui Barbosa não teve aprovação da maioria da população, e muitos pais proibiram suas filhas de realizarem as aulas. Knijnik (2003) relata que antes de Rui Barbosa, já havia em algumas províncias tentativas de oportunizar que as mulheres praticassem ginástica, mas também houve resistência por parte das famílias e de algumas meninas.

No âmbito esportivo, território legítimo de domínio masculino, havia decretos esportivos que discriminavam a prática de esportes para as mulheres. Castellani Filho (1989) e Romero (1994) evidenciam o artigo 54 do Decreto de lei 3.199, de 1941, que se referia a prática de esportes pelas mulheres. De acordo com o referido artigo:

As mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos, baixar as necessárias instruções de entidades desportivas do país (CASTELLANI FILHO, 1989, p.89).

Percebe-se que a elaboração desses decretos pautaram-se numa perspectiva biológica, sendo levado em consideração aspectos biológicos, fisiológicos e anatômicos, para diferenciar a prática esportiva de homens e mulheres. Segundo Knijnik (2003) a literatura da medicina desportiva e da Educação Física, auxiliou nesse processo, alegando por meio do conhecimento científico, quais eram os esportes mais indicados e adequados para as mulheres.

As mulheres ficaram vedadas as práticas de esportes como "lutas de qualquer natureza: futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo, halterofilismo e *basebal*...", segundo uma determinação do Conselho Nacional Desportivo em 1965 (CASTELLANI FILHO, 1989, p. 89).

Outro fato que distancia as mulheres das aulas de Educação Física, de acordo com Castellani Filho (1989), foi estabelecer por meio da Lei nº 2705/69 as aulas desse componente curricular facultativa para as alunas com prole. Para o autor, esse ato só reforça de modo machista e preconceituoso o papel designado para mulher na sociedade brasileira, o de ser mãe e a responsável pela educação dos filhos.

Percebe-se por meio dessa pequena passagem pela história da Educação Física, que foram utilizadas diferentes manobras legais para promover a exclusão da mulher em relação às práticas corporais e a Educação Física escolar.

Desse modo corrobora-se com Daolio (1995b), quando o autor ressalta que a compreensão da falta de habilidade da maioria das meninas como um processo natural não é suficiente, uma vez que houve e há uma forte pressão social para permanência desse quadro.

Verifica-se na contemporaneidade resquícios do modelo de educação presente na sociedade patriarcal, no qual aos homens era dada maior liberdade e direitos do que as mulheres. A diferenciação da educação entre os sexos restringiu as mulheres, da realização de diversas práticas corporais. Como consequência, alguns elementos da cultura corporal de movimento foram ao longo dos anos, destinados aos homens e outros as mulheres.

Todavia considera-se que deve haver uma equidade nas relações e nos direitos dos homens e das mulheres, inclusive nas práticas corporais. Ambos devem ter a oportunidade de experimentar as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, usufruindo delas com autonomia, liberdade e criticidade.

Assim sendo, a Educação Física deve sim romper com o modelo tradicional, oportunizando tanto as meninas quanto os meninos, condições de se desenvolverem de acordo com as suas escolhas, necessidades e potencialidades.

2.3 Gênero, Aulas Mistas e Exclusão

De acordo com Kunz (1993), entre todos os componentes curriculares presentes na escola, é nas aulas de Educação Física que as diferenças entre homens e mulheres aparecem hierarquizadas, uma vez que geralmente os meninos dominam a aula toda, excluindo as meninas de participação.

Esse fato remete a uma antiga discussão na área, o embate entre aulas mistas versus aulas separadas por sexo. Qual a melhor? A melhor para quem? Para o professor? Para a formação do aluno? Para auxiliar na reflexão sobre essas questões, reporta-se a um episódio vivenciado pela própria pesquisadora, durante a sua experiência como docente na Educação Básica.

No ano de 2012, que correspondia ao meu segundo ano como docente da rede Municipal de Ensino, fui contratada como professora temporária, para dar aula numa escola no Município de Araraquara, com uma carga horária correspondente a 24 horas semanais, sendo responsável pelas turmas 7^{os}, 8^{os} e 9^{os} anos.

Ao conversar com a vice-diretora da unidade escolar e com os outros professores de Educação Física, fui informada de que as aulas de Educação Física eram realizadas no contra período que os alunos estudavam, ou seja, se os alunos estudavam de manhã, as aulas de Educação Física eram realizadas no período da tarde e vice e versa. Segundo Darido (2004), muitas escolas brasileiras estruturam sua grade horária dessa forma, sendo os alunos obrigados a frequentar a escola duas vezes nos dias das aulas de Educação Física. Como consequência, ocorre um afastamento de muitos alunos dessa aula.

Contudo, o que mais me incomodou foi ter ciência de que as aulas de Educação Física eram separadas por sexo. A primeira reação foi de contestação e indignação. Argumentei ao máximo com a vice-diretora sobre a minha opinião em

relação àquela situação, defendendo o quanto as aulas com turmas mistas eram mais vantajosas para a formação do aluno. Como possibilidade de intervenção recebi total apoio da gestão para realizar as mudanças que eu julgava necessárias.

A cultura escolar, muitas vezes, já está consolidada e qualquer iniciativa de mudança se for feita de maneira autoritária gerará conflitos indesejáveis (SOUZA JÚNIOR; 2003). Entretanto, as mudanças são necessárias, caso contrário a transformação não ocorrerá.

No primeiro contato com cada turma, estando elas separadas por sexo, além de me apresentar e conhecê-los, expliquei o quanto estava incomodada com aquela situação. Questionei-os sobre o fato de conviverem em conjunto nas outras disciplinas, e por que apenas nas aulas de Educação Física isso seria diferente? Argumentei que em todos os outros espaços sociais, o convívio entre homens e mulheres era inevitável, e as aulas com turmas mistas iriam contribuir muito para formação deles. Desde o início da conversa deixei claro que respeitaria a opinião decidida pela turma.

Meu poder de argumentação não surtiu muito efeito, pois apenas duas das nove turmas concordaram em realizar as aulas em conjunto. Nas outras turmas, ao longo do ano letivo, alguns alunos do 8º ano e 9º ano precisaram, por motivos pessoais, realizar as aulas com a turma das meninas, algo que era visto como um problema, mas que passou a ser um momento de entrosamento e aprendizado.

Embora não tenha sido realizada uma pesquisa com os alunos do relato descrito, aponta-se que as justificativas dadas por eles e elas, para a permanência das turmas separadas por sexo, foram as mesmas apresentadas pelos estudantes na pesquisa realizada por Romero (2010). A autora utilizou como coleta de dados um questionário, que foi respondido por 96 alunos com idades entre 10 e 12 anos, sendo 44 meninos e 52 meninas.

Os estudantes do sexo masculino alegaram que ao realizar aulas em conjunto com as meninas eles se sentem prejudicados, pois elas atrapalham, não sabem jogar. A aula fica embolada e apertada; eles não precisam dividir a quadra com elas; se sentem mais a vontade e mais soltos. Já as meninas argumentam que elas preferem aulas apenas com as meninas porque a professora pode dar mais atenção, elas podem comentar de assuntos íntimos. Elas disseram que gostam de

dança e os meninos de futebol, sendo que eles podem se machucar (ROMERO, 2010).

Ao longo da história da Educação Física na escola a separação por sexo durante as aulas já foi defendida por muitos professores que preferiam trabalhar com turmas separadas. Isto ocorria porque havia uma legislação vigente arcaica (ABREU, 1995).

O Decreto nº 69.450/71 determinava que as aulas de Educação Física deveriam ser separadas por sexo (SOARES et al., 1992), alegando a necessidade dessas serem distintas para meninos e meninas, uma vez que seus corpos são diferentes e requerem um treinamento específico e diferenciado. Às mulheres eram permitidos poucos exercícios e “uma pedagogia voltada para o desenvolvimento do ventre” (ALTMANN; FERNANDES, 2014, p. 128).

Na pesquisa realizada por Abreu (1995) os professores alegaram, justamente, essa necessidade de apresentar exercícios diferentes para meninos e meninas e respeitar o cumprimento da lei referida, para justificar a preferência por aulas separadas. Ainda com a autora, ao analisar essa preferência dos docentes, ela considera o fato das aulas de Educação Física separadas serem mais fáceis de administrar, pois há menor número de atritos, com isso a aula se mostra mais dinâmica e com maior rapidez para ensinar o conteúdo desejado.

Contudo, concorda-se com os apontamentos de Abreu (1995), pois ao ter a experiência em se trabalhar com as duas possibilidades, também foi verificado uma maior facilidade com as turmas do mesmo sexo, isto porque os alunos e alunas se sentem mais a vontade, com menos vergonha de se expor e errar, ocorrendo também menos conflitos. Todavia, vale compartilhar mais uma experiência da pesquisadora enquanto docente.

As tardes das quintas-feiras do ano de 2012, eram ocupadas com aulas separadas das turmas dos 8^{os} anos e 9^{os} anos. A primeira turma iniciava-se com a turma dos meninos dos 8^{os} anos A e B, no início havia sempre uma tensão em ministrar aulas com aquela turma. Os alunos eram bastante competitivos e havia uma rivalidade entre as turmas. Sentia-me sempre com uma sensação de que a qualquer momento poderia ocorrer uma briga, pois os meninos faziam tudo com o máximo de empenho, como se estivessem participando de algum campeonato concorrendo a um título.

Contudo, ressalta-se que essa era uma característica especificamente dessa turma, com a turma do 9º masculina não havia essa sensação, deste modo não se atribui a todos os meninos essas características de serem mais enérgicos e competitivos, era algo específico da turma descrita. Quando terminava a aula dos meninos e começava a aula das meninas era um grande alívio, pois assim como os professores destacados por Abreu (1995), as meninas eram mais comportadas e a aula era mais tranquila. Embora a autora considere essas “comportadas” como apatia e desinteresse pelo fato delas, em sua maioria, serem pouco habilidosas.

As aulas com turmas mistas pela qual eu era responsável eram bastante tranquilas e não apresentavam muitos entraves, para além do normal. A socialização entre os alunos era harmônica, as turmas eram reduzidas e havia muitos alunos interessados, isso contribuía para um bom funcionamento da aula.

De acordo com Abreu (1995), os professores participantes da sua pesquisa, atribuem como valores positivos às aulas mistas o confronto e a possibilidade de aprendizado entre homens e mulheres. Entre os fatores negativos estão o desnível de habilidade entre meninos e meninas e a inibição das meninas nas aulas. Com isso ocorre um processo de exclusão e auto-exclusão (ANDRADE; DEVIDE, 2006).

Segundo Abreu (1995) e Sousa e Altmann (1999) a exclusão durante a aula de Educação Física não ocorre puramente pelo fato das meninas serem meninas. Para as autoras, a exclusão está muito mais relacionada com a falta de habilidade, sendo as meninas habilidosas inseridas nas aulas do mesmo modo como é inserido um menino habilidoso. O fato é que a maioria das meninas não são habilidosas, sendo assim excluídas das aulas.

Na tentativa de driblar essa falta de habilidade das meninas, que é decorrente de uma construção histórica, social e cultural, muitos professores apresentam atividades diferenciadas para cada sexo, ou criam regras específicas para a participação das meninas (ANDRADE; DEVIDE, 2006).

Ao analisar um grupo de estudantes do Ensino Médio, todas do sexo feminino de uma escola Estadual do Município do Rio de Janeiro, Andrade e Devidé (2006) concluíram que a autoexclusão daquelas alunas ocorria, porque a escola não possuía um ambiente físico adequado, com quadras pequenas, forte incidência do sol no período das aulas, falta de vestiário para trocarem de roupa. Outro argumento feito foi que as aulas de Educação Física eram desorganizadas, repetitivas, chatas e

mistas. A falta de habilidade também foi destacada pelas alunas, apontando que não gostavam dos conteúdos oferecidos, não sabiam jogar e não gostavam da obrigatoriedade da realização dos exercícios.

Teixera (2009) observou um grupo de estudantes do Ensino Médio, de ambos os sexos, de uma Escola Particular de Florianópolis. O autor destaca como um resultado interessante da sua pesquisa, a separação dos próprios alunos durante a realização das atividades. Todos realizavam as mesmas atividades, porém as equipes sempre eram formadas para jogar meninos contra meninas. Essa era uma estratégia das próprias alunas para não serem excluídas das aulas, pois em um time misto as chances de participar ativamente seriam menores.

Em relação à exclusão ocorrida durante a observação das aulas, ela não estava relacionada com o gênero, assim como foi apontado por Abreu (1995) e Sousa e Altmann (1999). Teixeira (2009) verificou três tipos de possibilidades de exclusão: autoexclusão declarada, sendo aquela em que o aluno assume declaradamente que não irá participar; autoexclusão não declarada, quando os alunos sem que o professor percebesse, se alocavam em outro espaço para não participarem das aulas; e autoexclusão parcial, a mais comum nas aulas de Educação Física, aquela em que os alunos adotam atitudes de cruzar os braços, se dirigirem aos cantos da quadra, porque os mais habilidosos inibem sua participação durante a atividade.

Chan-Viana, Luz e Mourão (2010) analisaram um total de 5 teses e dissertações elaboradas no período de 1990 e 2005, cujo tema relacionava Educação Física e gênero. Os autores mostraram que em todas as pesquisas analisadas não foram encontrados argumentos que sustentam o gênero como fator de exclusão das meninas nas aulas de Educação Física. Entretanto, ter habilidade e disponibilidade para prática de esporte são fatores que contribuem para a inclusão das mesmas. Nessas pesquisas a esportivização foi um fator que contribuiu para discriminação de meninos e meninas.

Sendo assim, o gênero não é um fator direto de exclusão nas aulas de Educação Física, uma vez que, como foi visto nas pesquisas apresentadas, as meninas com disponibilidade e habilidade motora são inseridas nas aulas. Entretanto, por motivos já discutidos as meninas são as que mais apresentam falta

de habilidade, influenciando diretamente na organização das aulas mistas ou separadas.

Verifica-se deste modo, a importância de se trabalhar com o princípio da inclusão, oportunizando todos os alunos, por meio da equidade, a participarem ativamente das aulas de Educação Física. Com isso, o conceito de inclusão não se restringe apenas aos alunos com necessidades especiais. Ele é considerado a partir de uma perspectiva mais ampla, abrangendo também os alunos e alunas com pouca habilidade (SEABRA JÚNIOR, 2006).

De acordo com Goellner (2010), para que ocorra realmente uma Educação Física inclusiva é necessário respeitar o ser humano pelo seu valor, independente de sua cor, classe social, sexo ou orientação sexual. É preciso respeitar os indivíduos nas suas individualidades.

Para tanto, as aulas mistas por isso só não garantem a inclusão de todos, dependendo de como a prática pedagógica é dirigida, pode-se tanto “reforçar as exclusões, os preconceitos, as violências, quanto minimizá-las” (GOELLNER, 2010). A fim de minimizar as exclusões nas aulas de Educação Física, se faz necessário um trabalho por meio da coeducação, havendo realmente um diálogo e ação conjunta entre todos os alunos e alunas, para que ambos possam conviver e trocar experiências.

A coeducação para Almeida (2005) vai além do ensino em conjunto de meninos e meninas, é estabelecida uma relação de cooperação entre os sexos, havendo em todas as atividades a necessidade de respeito individual e sexual de cada aluno e aluna. Outra característica do ensino coeducativo é propiciar uma melhora nas relações entre os sexos, almejando que estas se reflitam nas relações futuras.

Sendo assim, as aulas de Educação Física se mostram como um importante espaço para discussão e reflexão sobre as relações de gênero. Desta forma, mesmo com todos os conflitos que as aulas mistas geram entre os próprios alunos e também com o professor, elas se fazem necessárias. É por meio da coeducação que os alunos e alunas devem ser estimulados a resolver esses conflitos, de modo respeitoso, a fim de aprender a lidar com o diferente, sendo esse aspecto, fundamental para o seu desenvolvimento como cidadão.

Deste modo é importante que se tenha indicações nos currículos escolares para auxiliar os professores a tratar dessas questões. Assim sendo, busca-se a seguir, verificar como o currículo de Educação Física de São Paulo trata das questões de gênero, e quais as possibilidades pedagógicas presentes nesse currículo para ampliar essa discussão, a fim de uma maior igualdade no direito às práticas corporais e nas relações de gênero na sociedade de modo geral.

2.4 Gênero e Currículo do Estado de São Paulo

Em 2007 programas foram criados pela Secretaria de Educação com objetivo de unificar o sistema educacional do Estado de São Paulo, como exemplo o programa São Paulo Faz Escola, que foi instituído com o objetivo de implantar um currículo único em todas as 5,3 mil unidades escolares do Estado. Nesse mesmo ano pediu-se aos gestores e coordenadores das escolas que enviassem relatórios de experiências bem sucedidas de aprendizagem para auxiliar na elaboração de uma Proposta Curricular. No ano de 2008 a Proposta Curricular chega as escolas sendo utilizada pelos atores escolares, em 2010 ela passou a vigorar como currículo oficial.

O Estado de São Paulo assim como outros Estados, realizaram uma sistematização curricular para todos os componentes curriculares, inclusive para a Educação Física. Nesse currículo não há menção sobre as aulas de Educação Física serem ou não separadas por sexo. Porém, a partir da perspectiva cultural adotada por ele entende-se que o mais coerente com essa abordagem cultural seria a realização de aulas mistas.

Em alguns conteúdos propostos há orientações para os professores discutirem as questões de gênero nas aulas de Educação Física. Essas propostas ocorrem nos conteúdos de atividades rítmicas, lutas e nos eixos temáticos Contemporaneidade; Mídias; Lazer e Trabalho.

De acordo com Sacristán (2000, p. 15) há diferentes modos de se conceituar currículo, porém para o autor:

o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que atribui à educação escolarizada, ou ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de

ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. [...] O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos...

O currículo norteia toda prática pedagógica escolar, na realidade ele se concretiza nessa prática, no caso do currículo proposto pelo Estado de São Paulo, ele está materializado nos cadernos do professor e do aluno, que devem ser obrigatoriamente inseridos na prática pedagógica dos professores.

No caso da Educação Física, o currículo foi elaborado por especialistas da área vinculados à uma perspectiva cultural. Há no currículo uma valorização da cultura jovem, uma vez que os adolescentes apresentam afinidades com os conteúdos da cultura corporal de movimento, que muitas vezes não são desenvolvidos nas aulas de Educação Física mais tradicionais, por exemplo, as que trabalham apenas com os quatro esportes coletivos (SÃO PAULO, 2008).

Um conceito importante presente nessa proposta refere-se ao Se-movimentar, entende-se que o aluno é um indivíduo que ao Se-movimentar (KUNZ, 1993) expressa seus desejos, intenções e sentimentos, tornando esse movimento próprio.

Em relação aos conteúdos propostos, espera-se que no Ensino Fundamental I os alunos vivenciem um grande repertório de movimentos, por meio dos jogos, brincadeiras, atividades rítmicas e lutas, pois a partir da segunda etapa do Fundamental haverá maior exigência no que se refere a conceitos e significados presentes nos elementos da cultura corporal de movimento.

A partir do Ensino Médio os conteúdos passam a ser trabalhados por meio de uma intersecção com os eixos temáticos. Os eixos temáticos foram definidos pela *“dinâmica da cultura de movimento na sociedade atual: corpo, saúde e beleza; contemporaneidade; mídias; lazer e trabalho”*. Essa interrelação possibilita uma maior discussão sobre os elementos da cultura corporal com os valores presentes na sociedade contemporânea, buscando dar maior significado para a aprendizagem do aluno (VENÂNCIO; BETTI, 2011, p.2314).

Os eixos temáticos presentes no currículo de Educação Física do Estado de São Paulo se assemelham aos temas transversais dos PCNs (1997), tanto no objetivo de serem discutidos por meio de interações entre o cruzamento dos eixos

de conteúdos com os eixos temáticos, quanto de serem temas atuais e relevantes para a sociedade.

Verifica-se com isso a possibilidade da escola contextualizar a aprendizagem dos alunos com temas que são vivenciados por eles cotidianamente. Entre eles, destaca-se a questão de gênero, que pode ser percebida dentro de casa, no modo que os pais se relacionam, ou na maneira distinta que os filhos e filhas são criados, na mídia que reproduz os papéis sociais de homens e mulheres e mesmo na escola.

Pode-se perceber a discussão do gênero presente no currículo poucas vezes e em conteúdos específicos, como atividades rítmicas no 6º ano (cultura rítmica nacional) e atletismo, luta e atividades rítmicas no 7º ano (atletismo: lançamentos e arremessos; luta: Caratê; e atividade rítmica de outros países: *zouk*). No Ensino Médio essa discussão ocorre apenas no 2º ano e 3º ano e estão presentes nos eixos temáticos da Contemporaneidade e Lazer e Trabalho, como podem ser observados no quadro 1.

	6º ano do Ensino Fundamental	7º ano do Ensino Fundamental	2º ano do Ensino Médio	3º ano do Ensino Médio
Gênero	Atividade rítmica	Atletismo Luta Atividade rítmica	Contemporaneidade: Ginástica/Mídia	Contemporaneidade: diferenças de gênero e sexo e expectativas de desempenho físico e esportivo como construções culturais.

Quadro 1- Presença da temática do gênero no currículo de Educação Física de São Paulo
Fonte: Construção da autora

A presença da temática do gênero aparece no currículo de forma pontual em algumas situações de aprendizagens. Por exemplo, no volume 1 do caderno do professor do 6º ano é questionado com os alunos as questões de gênero presentes nas atividades rítmicas, especificamente nas danças folclóricas.

Nesse conteúdo é tratado o fato de algumas manifestações rítmicas como o xaxado, por exemplo, ser exclusivamente masculina, sendo essa questão colocada para os alunos debaterem. Na situação de aprendizagem 7 os alunos são orientados a realizar uma troca de papéis, os meninos devem realizar o papel das meninas na dança e vice e versa. O objetivo da atividade é que eles reflitam sobre a construção

cultural em relação aos papéis de gênero. Porém, não há nenhum material de apoio para que o professor possa se aprofundar nessa discussão.

No volume 1 do 7º ano do caderno do professor, no conteúdo de atletismo, há uma nota descrevendo a presença das mulheres na história do lançamento de disco e arremesso de peso, também é destacado que o lançamento de disco feminino foi incluído nos jogos olímpicos de Amsterdã em 1928. Essa informação mostra-se importante para auxiliar o professor no trato das relações de gênero nas práticas corporais.

Já no caratê, o outro conteúdo abordado nesse mesmo caderno, no decorrer da 3ª etapa da situação de aprendizagem 3 é sugerido que durante as atividades os alunos troquem constantemente de parceiros, é ressaltado que o professor oriente os alunos a realizarem as atividades com pessoas do sexo diferente, para estimular a discussão de gênero.

O conteúdo do *zouk* é tratado no 7º ano, volume 3, do caderno do professor. O currículo sugere que o professor questione os meninos e as meninas de como se sentiram durante a realização dos passos, e também debata com os alunos sobre a expectativa de que o homem na dança de salão é o condutor/guia da dama.

No Ensino Médio a discussão de gênero nas práticas corporais se mostra um pouco mais aprofundada. Com os alunos do 2º ano é sugerido no caderno do professor, volume 1, que se faça uma análise de como as mídias (jornais, revistas, TV, *outdoors*, internet) retratam o corpo masculino e feminino, destacando o padrão de beleza presente nessas matérias relacionadas às ginásticas de academia. Há também um roteiro de discussão sobre como analisar os dados obtidos, sendo destacado, por exemplo, quais são os tipos de ginásticas mais vinculados a cada sexo, quais as capacidades envolvidas, qual o tempo proposto para alcançar os objetivos, quais as características físicas das pessoas que frequentam as academias etc.

Ainda no 2º ano, no 2º bimestre, a situação de aprendizagem 6 refere-se às questões de gênero e sexo presente no esporte e na ginástica. Porém, apenas são retratados exemplos do conteúdo esportivo tênis. Basicamente, as atividades propostas referem-se às vivências dos movimentos realizados no tênis, em duplas com o mesmo sexo, em um primeiro momento. Depois com duplas do sexo masculino e feminino, sendo que as duplas formadas devem apresentar

características físicas contraditórias, por exemplo, uma menina alta, com um aluno baixo. Após as vivências os alunos devem discutir as facilidades e dificuldades verificadas em cada etapa, e também relatar as estratégias utilizadas para superar as dificuldades.

Sugere-se também que se discuta um pouco da história do tênis, por ser uma modalidade considerada elitista, era um meio para os jovens se relacionarem entre os membros da mesma classe social.

No 3º ano o tema 3, referente a contemporaneidade, novamente é realizada a discussão dos papéis desempenhados por cada sexo na dança de salão, para que os alunos percebam os limites e possibilidades de realização de uma atividade rítmica entre meninos e meninas. Em outra atividade, as meninas são solicitadas a realizarem uma prática considerada masculina e os meninos uma prática considerada feminina, para que se discutam as dificuldades, preconceitos e possibilidades de realização de atividade em conjunto entre menino e menina, respeitando as diferenças. A última atividade sugerida é a análise de vídeos relacionados à cultura corporal de movimento e às questões de gênero.

Assim, considera-se que o currículo do Estado de São Paulo trata das questões de gênero de forma pontual, com ênfase em conteúdos específicos, como na luta e nas atividades rítmicas. Embora se reconheça o avanço do currículo ao trazer essa discussão para as aulas de Educação Física, verifica-se ao mesmo tempo, a presença de poucos elementos para auxiliar o professor nessa discussão, de maneira mais aprofundada com os alunos.

O currículo não aborda o gênero como um eixo temático. Entretanto, considera-se que a temática do gênero tem a possibilidade de atravessar todos os conteúdos escolares em uma perspectiva transversal, assim como o eixo temático da contemporaneidade, exemplo.

Destaca-se que todas as práticas da cultura corporal permitem uma discussão a respeito das questões de gênero e para uma efetiva mudança na atitude dos alunos é necessário que haja uma reflexão sobre essas questões em todos os anos e em todos os conteúdos.

Assim, esse trabalho buscará, a partir da realidade da prática de um professor, introduzir a discussão e reflexão sobre gênero partindo dos conteúdos do

currículo de São Paulo, mais especificamente, para o 3º e 4º bimestre, do 1º ano do Ensino Médio.

A articulação entre os conteúdos e o gênero, será elaborada em conjunto com o professor participante da pesquisa, sendo o *facebook* uma das estratégias utilizadas para auxiliar no fomento dessa discussão entre a pesquisadora e os atores escolares.

A utilização das TIC na educação se faz cada vez mais presente, na sociedade da informação. Ginciene e Matthiesen (2014) destacam que as TIC apresentam interessantes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem e por isso devem ser utilizadas pelos professores de Educação Física na escola. Sendo assim, o próximo capítulo se propõe a discutir sobre as tecnologias na educação, especificamente as redes sociais.

3 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO UM ENFOQUE NAS REDES SOCIAIS

3.1 O que são TIC?

A primeira revolução em tecnologia da informação (CASTELLS, 1999) ou terceira revolução técnico-científica (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011), ocorreu na década de 1970 nos Estados Unidos da América, especificamente na Califórnia. Segundo Castells (1999) isso é decorrente do desenvolvimento alcançado nas décadas anteriores e por diferentes fatores econômicos e culturais. Essa primeira revolução foi essencial para o estágio de desenvolvimento tecnológico que se encontra disponível atualmente, sendo bastante utilizada na década de 1980, direcionando os caminhos que seriam percorridos na década de 1990 (CASTELLS, 1999).

Os Estados Unidos da América foram os pioneiros no desenvolvimento da tecnologia da informação, porém países da Europa e Japão foram fundamentais para ampliação e divulgação dessas tecnologias. É importante destacar que a “inovação tecnológica tem sido essencialmente conduzida pelo mercado”, e o sucesso na área das tecnologias da informação é resultado dos intensos investimentos em pesquisas, utilização de profissional com alta qualificação e ambição pessoal, auxílio do governo e parceria com grandes empresas (CASTELLS, 1999, p. 107).

Todo esse contexto possibilitou o desenvolvimento das TIC, que são originárias da fusão dos componentes técnicos referentes à informática, a comunicação e as mídias eletrônicas (BÉVORT; BELLONI, 2009). Para Kenski (2010) as TIC são o processo de produção e uso de diferentes suportes midiáticos que apresentam como função e produção específicas a informação e comunicação, e suas bases são a linguagem oral, escrita, síntese de sons, imagens e movimentos. Por meio das TIC estabeleceu-se uma nova forma de se relacionar com a informação, uma vez que seu acesso foi ampliado e difundido, sendo essa uma importante mercadoria de circulação nos tempos atuais (KENSKI, 2010).

As TIC são constituintes das seguintes mídias: “televisão e suas variantes (videocassete, DVD, antena aberta, por assinatura), jogos de vídeo (videogames) e de computador, máquinas fotográficas e filmadoras de vídeo, Ipod, MP3, telefones celulares e redes telemáticas, *tabletes* e *smartphones*” (BÉVORT; BELLONI, 2009,

p. 1100). Para Kenski (2010) os suportes midiáticos populares, como jornais, revistas, rádio, cinema, vídeo, também são exemplos de TIC.

Ainda segundo a autora, a confluência das diferentes TIC originou a tecnologia digital, permitindo a representação e o processamento de qualquer informação. O encontro da computação, considerando a informática e suas aplicações; com a comunicação, que possibilita o envio e recepção de dados, imagens, sons, vídeos, documentos, etc; com os conteúdos dispostos em diferentes suportes, como livros, filmes, fotos, músicas, textos, etc, configuram a tecnologia digital (KENSKI, 2010).

A internet é um fenômeno tecnológico, que se configura em uma complexa rede de meios de comunicação (KENSKI, 2010). De acordo com Pretto (2008, p. 175) “a internet nada mais é do que uma grande rede de redes”. A articulação entre os vários computadores existentes possibilitou a comunicação e troca de informação entre eles, permitindo que pessoas de diferentes lugares se comunicassem em tempo real, independente dos espaços geográficos.

A internet é utilizada para diversas finalidades, seja no trabalho, educação ou lazer. Por exemplo, por meio dela se faz negócios, além da possibilidade de compra e venda de produtos. Ela permite o acesso e troca de informações, e auxilia no desenvolvimento de pesquisas e projetos. Enfim, com a internet pode-se interagir com outras pessoas, estudar, namorar, jogar, entre outras atividades (KENSKI, 2010).

O processo social, do qual permitiu esse avanço tecnológico, atuou diretamente nas diversas instituições sociais, como escolas, família, empresas, trabalho, lazer, programas de televisão, etc (BELLONI, 2012), influenciando diretamente a vida das pessoas, modificando as relações estabelecidas com o tempo, espaço e as relações interpessoais.

Por isso, vê-se a necessidade de refletir sobre essas TIC nos diferentes âmbitos, a fim de usufruir de suas potencialidades de forma crítica, não apenas como um consumidor passivo (BELLONI, 2012). Para tanto, verifica-se que as TIC apresentam potencialidades para auxiliar o processo educacional. Contudo, Belloni (2012) evidencia que as TIC no contexto escolar deverão ser consideradas em dois aspectos, como uma ferramenta pedagógica e como objeto de estudo.

A TIC como ferramenta pedagógica é utilizada pelo professor auxiliando-o no processo de ensino, demonstrando amplas e ricas possibilidades de usos para melhoria do mesmo. Por exemplo, o professor pode fazer uso de um grupo fechado em uma rede social, para manter e facilitar o diálogo com os alunos, postando avisos sobre o desenvolvimento da aula, ou postar atividades para serem desenvolvidas, ou ainda utilizar um vídeo para ilustrar, introduzir determinado tema, entre outros.

As TIC se mostram como um complexo objeto de estudo, devendo ser analisadas por “abordagens criativas, críticas e interdisciplinares” (BELLONI, 2012, p. 9). Essa análise deve considerar as potencialidades e limites do uso das TIC no processo educacional, considerando o impacto delas no processo de aprendizagem. Belloni (2012) aponta que a mídia-educação surge nesse contexto, ocupando-se das TIC enquanto objeto de estudo. Sua finalidade é propiciar uma “formação para a leitura crítica das mídias em geral, independentemente do suporte técnico (impresso, rádio, cinema, televisão)” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1086).

Kenski (2010) ressalta que a mera redução do uso das TIC em um instrumento não é suficiente para formação do cidadão nessa nova sociedade. Para a autora é preciso ampliar os horizontes, fazer com que os alunos sejam também produtores e desenvolvedores de tecnologias, articulando-as em uma esfera social, ampliando os significados da educação.

A inserção das TIC no processo educacional ocorreu por meio de políticas públicas em diferentes países, com o Brasil isso não foi diferente. Com a intenção de democratizar o acesso aos meios tecnológicos, diversas políticas governamentais foram implantadas, pelo Ministério da Educação (MEC), para inserção dessas tecnologias nas escolas públicas brasileiras. Entre elas destacam-se: os Projetos Educação por Computador – EDUCOM; Formar, Formar I e Formar II; o Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE; o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO; o Projeto um Computador por Aluno- UCA; o Projeto Um *Tablet* por aluno – UTA; o Programa Rede Interativa de Educação- RIVED; e o Portal do Professor (ALMEIDA, 2000).

Todas essas iniciativas contribuem para equipar as escolas de acordo com o contexto da sociedade atual. Porém, a sua simples inserção no contexto escolar, do modo como tem sido realizada, pouco contribuirá para a melhoria da educação. Uma

vez que, as escolas não possuem equipamentos suficientes para os alunos, e também não há manutenção desses equipamentos quando eles apresentam problemas de funcionamento.

Outra questão decorrente refere-se aos cursos de formação de professores apresentarem um caráter técnico-instrumental, são poucas as propostas de caráter pedagógico. Além do mais os professores não recebem nenhuma formação destinada à incorporação das TIC em suas práticas pedagógicas durante a formação inicial.

Enfim, sem um planejamento adequado, com políticas de formação dos professores para além da instrumentalização técnica, com manutenção dos equipamentos, acesso a uma internet de boa qualidade, e que durante a formação inicial dos professores ocorra um trabalho que objetive tratar as possibilidades de uso das TIC no contexto escolar, pouco se avançará para além “do mais do mesmo”, ou seja, além do que já se faz sem os recursos tecnológicos.

Moran (1995) já sinalizava que a utilização do vídeo no contexto da sala de aula, requer um planejamento prévio, tendo claro quais os objetivos que se pretende alcançar ao utilizar esse recurso tecnológico, pois caso o contrário ele seria apenas um tapa buraco para resolver problemas inesperados como a ausência do professor, ou ainda, poderia ser usado também como vídeo-enrolação, isso ocorre quando o professor passa um vídeo que não tem uma ligação com a matéria.

Para se evitar que o mesmo ocorra com as diferentes TIC, se faz necessário que o uso delas aconteça de forma consciente, intencional e planejada. Sendo assim, é fundamental que o professor tenha domínio da TIC que irá utilizar e consiga explorar todas as potencialidades que ela oferece.

O processo de inclusão digital é o primeiro passo para integrar o aluno na sociedade da informação, porém apenas incluir esses indivíduos não basta. A sociedade atual exige pessoas letradas digitalmente, que saibam utilizar e usufruir das TIC em toda sua potencialidade. Freitas (2010, p.339) compreende o letramento digital a partir de uma perspectiva ampliada, como o “conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica”, são informações com múltiplos formatos, originários de variadas fontes e são apresentadas por meio do computador e internet.

Deste modo a escola deveria proporcionar ao aluno o desenvolvimento dessas competências, para que ele saia de uma posição de consumidor acrítico das TIC, para ser um indivíduo autônomo e crítico sobre as tecnologias, utilizando-as como estratégia para alcançar seus objetivos e compreender e se relacionar na sociedade.

Dentre as diversas TIC presentes na sociedade informacional, encontram-se as redes sociais, que mobilizam milhões de pessoas no mundo todo a criarem perfis para compartilharem informação, ideias, pensamentos, até mesmo suas vidas. As redes sociais podem ser uma interessante estratégia para ser utilizada com os alunos do Ensino Médio.

3.2 O que são redes sociais?

A evolução da internet 1.0 para a 2.0¹ possibilitou a seus usuários uma maior interatividade nas formas de comunicação e de se relacionar, com isso o conhecimento passou a ser cada vez mais difundido e utilizado nas sociedades em rede. Mattar (2013) analisa essa crescente da web 2.0 como exponencial, uma vez que apresenta uma alta potencialidade de crescimento, deste modo haveria mais coerência em se pensar na web ao quadrado (Web²), do que Web 3.0.

Segundo Capra (2002) diversos sistemas vivos apresentam padrões de organização semelhantes, e o padrão de organização em rede é um dos padrões de organização mais básicos de todos os sistemas. O entendimento da lógica da organização em rede pode ser utilizado tanto para a compreensão sistêmica dos seres vivos como para a realidade social.

O autor complementa que embora a organização em redes já tenha existido em outros momentos, é com o paradigma da tecnologia da informação, que possibilita essa abrangência, que penetra até na estrutura social. A configuração social em redes apresenta uma modificação em toda sociedade, além de mudar os processos produtivos e os resultados na produção, também modifica as experiências, o poder e a cultura (CAPRA, 2002).

¹ A principal diferença entre a web 1.0 e web 2.0 é a interação. Na primeira web não havia a possibilidade do usuário interagir na plataforma, ele apenas consumia as informações. Já na web 2.0 há essa interação, o usuário além de se informar, pode se expressar, deixar um comentário, por exemplo (MATTAR, 2013).

A rede social se configura como padrão não linear de organização, e os conceitos de realimentação ou surgimento espontâneo, oriundos da teoria da complexidade estão presentes em sua definição, mas basicamente as redes sociais são “redes de comunicação que envolvem a linguagem simbólica, os limites culturais, as relações de poder e assim por diante” (CAPRA, 2002, p. 94).

Mattar (2013) ressalta que as redes sociais existem desde que os seres humanos passaram a se relacionar, porém a tecnologia da web 2.0 permitiu a criação de softwares de redes sociais que possibilitam as pessoas se conectarem em ambientes virtuais. Recuero (2009) utiliza a nomenclatura de sites de redes sociais. Deste modo o *Orkut*, *MySpace*, *Linkedin* e *Facebook* são plataformas dos softwares de redes sociais criadas com o intuito de conectar pessoas, nelas as pessoas são representadas por meio de seus perfis (atores), tendo disponível diversas ferramentas que tornam essas plataformas mais atrativas e interessantes.

Nos ambientes virtuais ou ciberespaço os atores, representação dos usuários pertencentes às redes, podem apresentar diferentes representações dentro de uma mesma rede, para isso basta utilizar diferentes perfis. As conexões não ocorrem pessoalmente, elas são mantidas por um sistema, que no caso é própria rede social (RECUERO, 2012).

As redes sociais já fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas, homens, mulheres, independente da idade e classe social, utilizam as redes sociais com as mais diversas finalidades, sejam para comunicação, socialização, divulgação de informação, expor opinião sobre determinado assunto, entretenimento, etc.

3.2.1 Facebook

Entre as redes sociais mais acessadas na atualidade encontra-se o *facebook*, com 1,23 bilhões de usuários mundiais e 61,2 milhões de usuários brasileiros (AGENCE FRANCE PRESSE, 2014). O *facebook* permite aos seus usuários diversas ações interativas, como filiar-se a grupos; postar fotos e imagens; realizar comentários no próprio mural ou no de um amigo, trocar mensagens instantâneas, criar e participar de eventos, compartilhar fotos, imagens e informação. Toda essa gama de recursos faz do *facebook* um fenômeno mundial.

Todas as funcionalidades e aplicativos do *facebook* estão sendo cada vez mais usados para fins do entretenimento e diversão. Ultimamente tem-se estudado a

utilização dessa rede social para fins educacionais. Segundo Mattar (2013) esses softwares em que as redes sociais estão presentes não foram criados para uso em educação, mas atualmente estão sendo utilizados tanto para o ensino como para aprendizagem.

A oportunidade de se organizar grupos fechados ou abertos facilita a troca de informação e a construção do conhecimento. Os professores atentos à possibilidade de continuar as discussões do conteúdo desenvolvido, mesmo após a sala de aula, veem no *facebook* a oportunidade para isso acontecer.

3.3 Facebook e Educação: alguns estudos

Umbelina (2012) buscou analisar como as redes sociais podem ser inseridas no ambiente educacional. A autora aponta que a utilização das redes sociais no processo educacional, deve ocorrer por meio das redes sociais educativas, que são aquelas redes criadas propositalmente com fins educacionais. A autora apresenta como exemplo a rede social educativa Edmodo, que se diferencia das redes sociais convencionais, como *Facebook*, *MySpace*, *Twitter*, cuja finalidade é entretenimento.

De acordo com a autora, as redes sociais educativas possuem o propósito de aproximar alunos e professores, tornando o ensino mais atraente para o aluno que vive imerso no ambiente virtual. Utiliza como exemplo de rede social educativa Edmodo, que é gratuita, está disponível em português e pode ser acessada por diferentes dispositivos móveis, possuindo fácil aceitação pelas instituições escolares e pelos alunos.

No ensino superior é cada vez mais usual a utilização de redes sociais para a complementação da aprendizagem. Os professores a partir dos grupos fechados, ou das páginas criadas, alimentam a discussão do conteúdo desenvolvido mesmo fora do horário de aula. Isso propicia ao aluno, a continuar tendo contato com tema da aula em outros momentos e espaços, permitindo-lhe maior interatividade e protagonismo na construção do próprio conhecimento.

Marcon, Machado e Carvalho (2012) relataram a experiência vivenciada em um seminário de pós-graduação, em que o *facebook* foi utilizado como uma arquitetura pedagógica, contribuindo para formação docente. Os autores apontam que é indispensável que os professores se apropriem das TIC de modo crítico, para que realmente ocorra um ensino e aprendizado inovador.

Santos (2013) utilizou o blog e o *facebook* em duas disciplinas oferecidas no curso de Licenciatura em Matemática. A autora analisou as narrativas postadas nos comentários deixados no blog e *facebook* a respeito da questão do que leva uma pessoa a ser professor. De acordo com a autora o uso dessas duas ferramentas foi importante na construção de laços entre uma discussão e outra, o fato dos alunos terem proximidade com essas tecnologias viabilizou a condução metodológica desses recursos.

A fim de explorar o potencial educativo do *facebook* Patrício e Gonçalves (2010) utilizaram essa rede social com alunos do primeiro ano do curso de licenciatura em Educação Básica na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação (TICE).

Dentre as estratégias utilizadas os autores destacaram a elaboração de um perfil da disciplina TICE e a criação de um grupo fechado no *facebook* da mesma, para facilitar a troca de informação e conhecimento. Como resultados concluíram que o *facebook* propiciou uma integração, comunicação, partilha e colaboração entre professor e alunos, se tornando um ambiente de aprendizagem eficaz.

No Ensino Básico ainda há poucas experiências pedagógicas utilizando essa rede social, sendo que muitas instituições escolares brasileiras bloqueiam o acesso aos sites de redes sociais para que os alunos não possam utilizá-las na escola. Entre os trabalhos que objetivaram utilizar o *facebook* na educação básica encontra-se o de Pedro e Ferreira (2012), que desenvolveram um projeto com o tema “Energia” e utilizaram o *facebook* para aprendizagens de Ciências Físico-químicas, com alunos do 7º ano.

Os alunos foram convidados a postar durante e após a finalização do trabalho os resultados, no grupo “E- On” criado no *facebook*. Segundo os autores, com o desenvolvimento do projeto o grupo foi utilizado tanto para comunicação, trocas e partilhas de informações, como para colocar dúvidas sobre algum conteúdo ou atividades a realizar.

Como resultados Pedro e Ferreira (2012) apresentam que os alunos consideraram o *facebook* como um facilitador na comunicação deles com o professor e entre os próprios alunos, favorecendo o desenvolvimento de trabalhos em grupo. Reconheceram as potencialidades dessa rede social, com a

disponibilidade de diferentes recursos educativos digitais e cumpriram as tarefas que lhes eram encaminhadas por meio do *facebook*.

Sabe-se que a maioria dos alunos, independente da faixa etária, possui o *facebook* como rede social e são autorizados pelos pais. Caso o professor queira trabalhar com o *facebook* como uma estratégia pedagógica, é importante que ele esteja autorizado pela direção e essa iniciativa seja incorporada no projeto político pedagógico da escola, para evitar possíveis problemas no conjunto das discussões escolares.

Também é fundamental que os pais sejam comunicados e autorizem seus filhos a participarem dessa nova iniciativa. Cabe ao professor, criar estratégias para os alunos que não possuem acesso à rede social, ou mesmo os que não foram autorizados pelos pais, para que esses não sejam prejudicados de nenhum modo nas realizações das tarefas educacionais.

No presente estudo a rede social *facebook* será uma estratégia pedagógica para ampliar as discussões sobre a temática do gênero referente aos elementos da cultura corporal. Com isso, considera-se o *facebook* como uma estratégia pedagógica em potencial para ser utilizada com os alunos.

Outro atrativo para o seu uso no ambiente educacional, refere-se ao fato da maioria dos alunos serem usuários frequentes dessa rede social, sendo isso um facilitador para a sua utilização. As diversas ferramentas e aplicativos que o *facebook* possui, permite tratar o conteúdo de diferentes maneiras, sendo esses fatores que podem aumentar a motivação dos alunos.

Considera-se que o *facebook* poder ser um interessante recurso pedagógico, porém os principais atores do processo de ensino e aprendizagem são os alunos e os professores. O *facebook* por si só, não melhorará a qualidade da educação, mas ele pode contribuir para tornar o processo de aprendizagem, mais dinâmico, e com maior participação dos alunos.

Assim sendo, espera-se que a utilização do *facebook* seja uma estratégia atrativa para os alunos e que eles apresentem um envolvimento com o tema gênero, para além das aulas de Educação Física.

4 MÉTODO

A fim de atender aos objetivos desse estudo que foram a) observar as relações de gênero entre jovens nas aulas de Educação Física do 1º ano do Ensino Médio; b) propor intervenções pedagógicas em conjunto com o professor, visando refletir sobre a temática de gênero a partir dos conteúdos do currículo do Estado de São Paulo, e também c) analisar como a TIC, facebook pode auxiliar no desenvolvimento da temática gênero nas aulas de Educação Física, o método adotado foi de natureza qualitativa, e foi organizado em três etapas, sendo que as etapas dois e três ocorreram simultaneamente.

A primeira etapa consistiu em realizar um diagnóstico da realidade do professor e alunos participantes, juntamente com uma análise de como eles se relacionam e o que compreendem sobre as questões de gênero.

Na segunda etapa foi realizado um trabalho em conjunto com o professor colaborador. Nessa etapa ocorreu a elaboração dos planos de aulas, relacionando a temática do gênero ao conteúdo proposto no currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. Terminada a elaboração dos planos de aula, iniciou-se a fase de implementação das aulas, sendo todo esse processo realizado conjuntamente entre a pesquisadora e o professor da turma. A terceira etapa consistiu na criação de um grupo fechado na rede social *facebook*, grupo do qual os alunos participantes da pesquisa foram membros.

Triviños (2012) aponta que a pesquisa qualitativa é importante na área da investigação educacional, pois o pesquisador consegue atuar no meio onde a pesquisa é realizada e também propor alternativas metodológicas para a pesquisa nesse campo. A pesquisa qualitativa preocupa-se com as questões ocultas, que muitas vezes, estão presentes em gestos, ações e expressões.

Nessa perspectiva o ambiente natural é a fonte direta dos dados, no caso dessa proposta a escola representa esse ambiente. Dentre as características da pesquisa qualitativa destaca-se o fato do pesquisador desempenhar um papel fundamental; ela possui um caráter descritivo, ou seja, procura descrever os fenômenos estudados; há uma valorização do processo da pesquisa e não apenas dos resultados; há uma tendência dos pesquisadores usarem a intuição para analisar os dados e por fim o significado dos resultados é a maior preocupação da abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 2012).

Há vários tipos de pesquisas qualitativas entre elas: a pesquisa exploratória; pesquisa experimental; pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; pesquisa na internet; pesquisa de laboratório; pesquisa ex-post facto; pesquisa etnográfica; pesquisa-ação; pesquisa participativa e pesquisa descritiva (OLIVEIRA, 2007).

Como já foi mencionado, a metodologia desse estudo está dividida em três etapas, na primeira e segunda etapa foi utilizada a pesquisa participante, sendo realizado um trabalho em conjunto com o professor. Já na terceira etapa foi empregada à pesquisa do tipo netnográfica, buscando analisar como um grupo fechado criado no *facebook* pode auxiliar na discussão sobre gênero nas aulas de Educação Física.

A pesquisa netnográfica é derivada da pesquisa etnográfica muito utilizada por antropólogos e cientistas sociais. Basicamente consiste em um método de análise e observação, cujo campo de investigação é a complexidade da internet. Ressalta-se que nessa metodologia de pesquisa há uma necessidade de adaptações na forma de coleta e análise dos dados e nas questões éticas (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011).

Foi empregado especificamente a análise das redes sociais (ARS), de acordo com Fragoso, Recuero e Amaral (2011, p. 115) esta apresenta um cunho estruturalista, e estudar essas estruturas a partir das ações e interações dos agentes sociais, permite compreender elementos “a respeito desses grupos e, igualmente generalizações a seu respeito”. No caso desse estudo, foi possível compreender como os alunos veem as relações de gênero nas práticas da cultura corporal na sociedade contemporânea.

Fragoso, Recuero e Amaral (2011) relatam que o primeiro passo para pesquisa de ARS é a determinação de uma rede social, no caso dessa pesquisa a rede social utilizada foi o *facebook*. Segundo as autoras os atores podem ser indivíduos, instituições e grupos, nessa pesquisa os atores foram os alunos e o professor colaborador membros do grupo elaborado, as conexões analisadas foram os comentários postados, as curtidas, as imagens, vídeos, textos e charges postadas, configurando em conexões informais (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011).

4.1 Participantes

Os participantes da pesquisa foram constituídos por um professor de Educação Física e alunos do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola Estadual do município de Rio Claro, cidade localizada no interior do Estado de São Paulo. Inicialmente a pesquisa seria realizada com apenas uma turma do 1º ano do Ensino Médio.

A turma selecionada seria a mais participante entre as três turmas do 1º ano que a escola atende. Porém, ao longo das observações realizadas, verificou-se que embora a turma B não fosse a mais participante dentre as três, as relações de gênero verificadas entre esses alunos, trariam contribuições significativas para pesquisa. Deste modo, optou-se por desenvolver a pesquisa com duas turmas, sendo selecionados o 1º A, que continha 36 alunos, que era a mais participativa e o 1º B que continha 34 alunos.

Os critérios adotados para escolha do professor foram: ser formado em Educação Física; possuir cinco anos ou mais de experiência como docente², atuar com alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública Estadual do município de Rio Claro, utilizar o currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, e ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa.

O professor participante dessa pesquisa atende a todos os critérios elencados, sendo efetivo na rede estadual de ensino, possuindo 24 anos de experiência como docente. No ano de 2014 ministrava aulas para três turmas do 1º ano do Ensino Médio, e fazia uso do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo.

Ressalta-se que o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP- IB- Unesp) e foi aprovado com o número de registro 780. 482, o parecer consta no anexo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue a todos os participantes do estudo, nele estão presentes todas as informações referentes às responsabilidades e direitos oficializados nesse estudo (Anexo A). Destaca-se que após o término da pesquisa, será disponibilizado um

² Utilizou-se o tempo de docência como um critério, pois de acordo com Huberman (1992) os professores no início da carreira se encontra em uma fase conturbada, por isso optou-se por professores mais experientes.

exemplar da dissertação para a escola participante, a fim de realizar uma devolutiva aos participantes da mesma, sendo apresentados os resultados obtidos.

4.2 Etapa 1: Seleção da escola participante e diagnóstico da realidade escolar

Foi feito o contato com seis escolas diferentes, sendo que quatro delas se recusaram a participar do estudo. Das duas que restaram em uma delas o professor de Educação Física estava afastado, retornando apenas um mês após o início do trabalho de campo, fato que comprometeria o andamento da pesquisa. Na outra escola, a coordenadora e o professor de Educação Física se mostraram interessados de imediato e por isso o estudo foi desenvolvido nessa escola.

Para o levantamento do diagnóstico da realidade escolar, foram realizadas observações dos alunos das 3 turmas de 1º ano, especificamente visando às relações de gênero, nas aulas de Educação Física, no intervalo e em uma aula dos componentes curriculares Inglês, História; Sociologia; Biologia; Geografia e duas aulas dos componentes curriculares de Matemática; Química e Física.

O professor de Educação Física também foi observado, buscou-se analisar sua relação com os alunos, suas estratégias de ensino e os conteúdos tratados nas aulas. Para a realização do diagnóstico da realidade escolar a pesquisadora observou exatamente 24 dias da rotina da escola, alunos, professores e funcionários, totalizando 80 horas de observação.

A técnica da observação apresenta uma série de vantagens, ela possibilita um contato estreito entre pesquisador e objeto pesquisado; permite a real verificação da ocorrência de um dado fenômeno; propicia que o pesquisador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos; viabiliza a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação, dentre outras. Porém, vale destacar que pode ocorrer uma alteração do ambiente ou das pessoas observadas; o pesquisador deve se atentar para o seu envolvimento na pesquisa não levar a uma distorção do fenômeno ou uma representação parcial da realidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Realizada a observação partiu-se para outro momento da pesquisa, que consistiu em entrevistar o professor e os alunos. Essa primeira entrevista teve como objetivo compreender como professor e alunos analisam a temática do gênero, tanto nas aulas de Educação Física como na sociedade de modo geral. A entrevista semiestruturada permite uma maior interação entre pesquisador e entrevistado e

obtenção de descrições detalhadas sobre o que se pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; OLIVEIRA, 2007).

Os alunos entrevistados foram selecionados pela pesquisadora, de modo aleatório. Para a primeira entrevista foram selecionados inicialmente 14 alunos de cada uma das turmas participantes, 7 alunos de cada sexo. Nessa pesquisa os alunos foram caracterizados pela letra a maiúscula (A), seguida de um número de identificação de cada aluno, e para diferenciar o aluno de uma turma e de outra, foram utilizadas as letras A e B, que fazem alusão as turmas da qual eles pertencem. Assim posto, o aluno da turma A foi representado por A1A, e o da turma B A15B, por exemplo.

Roteiro da 1º entrevista com o professor

1. Em suas aulas você já trabalhou com os dois tipos de turma, mistas e separadas? Quando e como foi essa experiência?
2. Como você compara as vantagens e desvantagens de cada formação?
3. Você prefere dar aulas para turmas mistas ou separadas?
4. Você enfrenta problemas referentes à questão de gênero em suas aulas? Como soluciona esses problemas?
5. Como você acha que as questões de gênero podem ser tratadas nas aulas de Educação Física?

Roteiro 1º da entrevista com os alunos

1. Como eram as suas aulas de Educação Física no ensino fundamental, mistas ou separadas?
2. Nas outras disciplinas há separação de meninos e meninas? Por que isso ocorre em algumas aulas de Educação Física?
3. Você prefere fazer as aulas de Educação Física em turmas mistas ou separadas? Por quê?
4. Você considera que na sociedade há diferentes papéis/funções para homens e mulheres? Como eles ocorrem?
5. Meninos vocês praticariam ballet clássico? Por quê?
6. Meninas vocês praticariam boxe? Por quê?

4.3 Etapa 2: Elaboração e Implementação dos planos de aula com a temática gênero

Nessa etapa da pesquisa foi utilizada a pesquisa participante, dentre as características da pesquisa participante, Triviños (2012) relata que ela pode se relacionar melhor com um enfoque dialético, histórico-estrutural, apresentando como seu principal objetivo transformar a realidade estudada.

A presente pesquisa buscou atender os alunos e professor em relação às questões de gênero referentes à cultura corporal de movimento, além de proporcionar ao professor refletir sobre a inserção desse tema nas aulas, e também oportunizar uma reflexão crítica sobre como essas relações estão presentes na sociedade.

Demo (1995) não separa a pesquisa participante da pesquisa-ação, uma vez que para o autor o compromisso com a prática é o mesmo em ambas. O autor nota que entre o rol de prioridades que emergem dos contextos populares, há a necessidade de selecionar um tema específico, mas isso não quer dizer que os outros temas não sejam importantes. Por não ser possível resolver todos os dilemas em uma única pesquisa, tem-se a necessidade de selecionar um único tema (DEMO, 1995).

Considerando as questões de gênero como um problema social que inevitavelmente é refletido na escola, optou-se em tratar dele nas aulas de Educação Física do Ensino Médio. Com isso todo o processo de elaboração das aulas para discussão dessa temática foi realizado com a participação do professor, bem como o desenvolvimento das aulas elaboradas, que foram ministradas no 3º e 4º bimestre do ano letivo de 2014.

Ao todo foram ministradas 8 aulas duplas para as turmas do 1º ano A e 1º ano B, as aulas tinham duração de 100 min. As aulas com o 1º B eram divididas pelo horário do almoço, ao contrário da turma do 1º A, que não eram interrompidas.

Pretendia-se no início do estudo, elaborar e ministrar 10 aulas em conjunto com o professor, porém isso não foi possível, devido a uma semana de recesso concedido às escolas estaduais paulistas, pelo Governo do Estado de São Paulo, e também pela ausência da pesquisadora durante uma semana para participação em um evento científico. Com isso o cronograma inicial do professor seria muito

prejudicado, assim sendo, ele concedeu apenas 8 aulas para realização da pesquisa.

Em consonância com o objetivo da pesquisa a reflexão sobre as questões de gênero ocorreram a partir dos conteúdos propostos pelo currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, presentes nos volumes 3 e 4 do caderno do professor, correspondentes respectivamente ao Tema 2: Corpo, Saúde e Beleza, com abrangência dos conceitos de atividade física, exercício físico e saúde; e o Tema 1: Ginástica: Práticas Contemporâneas Ginástica Aeróbica.

Todo o processo de elaboração das aulas ocorreu em conjunto com o professor, durante os horários de trabalho pedagógico na escola. O caderno do professor era o ponto de partida, verificou-se nesse documento as competências e habilidades presentes no tema para elaboração dos planos de aula.

Depois da implementação das aulas elaboradas, os dados foram coletados por meio da entrevista semiestruturada, realizada com o professor e com os alunos. Buscou-se avaliar com o professor os processos de elaboração e implementação das aulas, e com os alunos o aprendizado resultante das aulas implementadas.

Cabe ressaltar que na segunda e terceira entrevistas, foram entrevistados 30 alunos, ao invés de 28, deste modo foram incluídos mais dois alunos, o A29B que era aluno da turma B e a A30A aluna da turma A, que não eram usuários do *facebook*, pois todos os alunos entrevistados na primeira etapa eram cadastrados nessa rede social.

Roteiro da 2ª entrevista com o professor

1. Como você analisa o processo de elaboração e implementação das aulas?
2. Você considera que as aulas propostas atingiram os objetivos esperados?
3. Você considera que as aulas foram interessantes e estimulantes para os alunos?
4. O que você mudaria nas aulas se tivesse que aplicá-las de novo?
5. Aponte duas vantagens e duas desvantagens de elaborar os planos de aula em conjunto com outro professor?

Roteiro da 2ª entrevista com os alunos

1. O que você aprendeu sobre as relações de gênero tratadas nas aulas?

2. Como você vê o papel do homem na sociedade?
3. Como você vê o papel da mulher na sociedade?
4. Você considera que meninos e meninas podem realizar as mesmas atividades físicas? Por quê?
5. O que você acha de meninos que dançam ballet? E de meninas que jogam futebol?

4.4 Etapa 3: Elaboração do Grupo no *Facebook*

A terceira etapa do estudo foi a elaboração do grupo fechado no *facebook*. O grupo foi criado pela pesquisadora, para cada uma das turmas. Na turma A haviam 36 alunos frequentes. Dos 36 alunos, apenas 2 alunos se recusaram a participar da pesquisa, um deles não forneceu o seu perfil para ser integrado no grupo e uma outra aluna não recebeu a autorização dos pais para participação, e apenas a aluna A30A não era cadastrada na rede social. Deste modo o grupo do *facebook* da turma A continha 34 membros, contando com a pesquisadora.

Na turma B haviam 34 alunos frequentes, desses apenas 2 não eram usuários da rede social e 5 alunos se recusaram a participar da pesquisa pois não foram autorizados pelos responsáveis. Com isso o grupo fechado da turma B possuía 28 membros contando com a pesquisadora.

Nessa etapa, foram postados diferentes materiais, como texto, vídeos, informes, orientações, envolvendo as questões de gênero e os conteúdos tratados em aula. A coleta dos dados ocorreu por meio da análise do grupo, foram analisadas as postagens, os comentários, as curtidas e visualizações executadas pelos alunos. Para isso foi utilizada a metodologia da netnografia que consiste na realização de pesquisas por meio da internet, mas especificamente uma análise das redes sociais.

Com a finalização do processo de implementação das aulas foi realizada a terceira entrevista, buscando identificar as impressões do professor e dos alunos sobre a utilização do *facebook* para fins educacionais.

Roteiro da 3ª entrevista com o professor

1. O que você achou da utilização do *facebook* nas aulas de Educação Física?

2. Você já havia utilizado o *facebook* na escola? Em qual situação de ensino aprendizagem? Como ocorreu essa experiência?
3. Você acha que o *facebook* auxiliou na aprendizagem? Como?
4. Você utilizaria novamente o *facebook* como uma estratégia pedagógica? Por quê?
5. Você considera que o *facebook* ajudou a refletir melhor sobre as questões de gênero? Por quê?

Roteiro da 3ª entrevista com os alunos

1. O que você achou da utilização do *facebook* nas aulas de Educação Física?
2. Você já havia utilizado o *facebook* na escola? Em qual situação de ensino aprendizagem? Como ocorreu essa experiência?
3. Você acha que o *facebook* auxiliou na aprendizagem? Como?
4. Você gostaria de utilizar o *facebook* novamente na escola? Por quê?
5. Você considera que o *facebook* ajudou a refletir melhor sobre as questões de gênero? Por quê?

As entrevistas ocorridas nas 3 etapas foram realizadas individualmente nas dependências da própria escola, com duração de 6 min à 8 min aproximadamente. Utilizou-se um gravador de voz digital recarregável modelo GPX-MX425, e também, o celular da pesquisadora, a fim de diminuir o risco das entrevistas não serem gravadas. Após a finalização de todas as entrevistas, elas foram transcritas pela pesquisadora, para que pudessem ser analisadas com maior facilidade e fidedignidade.

4.5 Análise dos Resultados

Os dados tratados na presente pesquisa são oriundos da análise do diário de campo das observações realizadas pela pesquisadora, das intervenções pedagógicas ocorridas em conjunto com o professor colaborador, e das entrevistas realizadas com os alunos e professor nas três etapas³. O método empregado

³ A apresentação dos resultados está organizada do seguinte modo: os episódios ocorridos durante as observações registradas no diário de campo e as falas dos participantes das entrevistas estão em

consistiu na análise do conteúdo (BARDIN, 2011). Utilizou-se a técnica de categorização temática, que consiste em agrupar os resultados a partir de um tema comum presente nas falas dos entrevistados ou nas anotações realizadas nos diários de campo e nas observações.

De acordo com Bardin (2011) essa técnica consiste em desvendar nos discursos estruturas e modelos presentes nos fragmentos da mensagem. Para utilização dessa técnica deve-se respeitar três fases, a primeira é a pré-análise, destina-se a selecionar as estratégias e o modo como o material será organizado para posterior análise, a segunda refere-se à exploração do material e tratamento dos resultados, sendo composta pela codificação, classificação e categorização dos dados, e por fim a terceira etapa que é a inferência e interpretação ocorrendo um aprofundamento da análise da etapa anterior.

Após a realização da análise de conteúdo chegou-se a três grandes categorias de análise: 1) Aproximação com o campo: a contextualização da escola e das aulas de Educação Física; 2) Sociedade e gênero e 3) Gênero e *facebook*, conforme o quadro 2.

Categorias	Subcategorias
Aproximação com o campo: a contextualização da escola e das aulas de Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> A. A escola. B. O intervalo: a ocupação dos espaços pelos jovens. C. A prática pedagógica do professor colaborador: impressões a partir da observação. D. As aulas ministradas: interlocuções entre gênero e <i>facebook</i>.
Sociedade e gênero	<ul style="list-style-type: none"> A. Estereótipos de gênero. B. Concepção de gênero e a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física: na opinião dos atores escolares e das observações. C. Trabalho colaborativo: da elaboração à implementação das aulas.
Gênero e <i>facebook</i>	<ul style="list-style-type: none"> A. O <i>facebook</i> como uma estratégia pedagógica. B. Os usos do <i>facebook</i> C. Algumas dificuldades quanto ao uso do <i>facebook</i>

Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise

Fonte: Elaborado pela autora.

As duas primeiras categorias de análise atenderam ao primeiro e segundo objetivo da pesquisa que foram respectivamente, observar as relações entre jovens nas aulas de Educação Física do 1º ano do Ensino Médio, no tocante da perspectiva de gênero; e propor intervenções pedagógicas em conjunto com um professor de Educação Física de uma escola pública.

Na categoria 1) Aproximação com o campo: a contextualização da escola e das aulas de Educação Física, na seção A foram apresentadas as características da escola participante. Já na seção B realizou-se uma breve discussão sobre a ocupação dos espaços pelos jovens. A seção C apresentou uma análise da prática pedagógica do professor colaborador e por fim na seção D realizou-se uma descrição das aulas elaboradas em conjunto com o professor colaborador.

Na segunda categoria 2) Sociedade e gênero foram discutidos os estereótipos de gênero presentes na sociedade na visão dos alunos. Na seção B apontou-se as concepções de gênero apresentadas pelos alunos e professor, assim como uma reflexão sobre as separações nas aulas de Educação Física. Por fim, na seção C apresentou-se apontamentos a respeito do trabalho colaborativo realizado e suas implicações.

Já a categoria 3) Gênero e *facebook* correspondeu ao terceiro objetivo da pesquisa, analisar como a TIC, *facebook* pode auxiliar no desenvolvimento da temática gênero nas aulas de Educação Física. Na seção A, foi realizado um breve comentário sobre como ocorreu todo o processo de elaboração do grupo no *facebook*, para ser utilizado como uma estratégia pedagógica. A seção B discutiu algumas possibilidades dos usos do *facebook*. Na seção C são apresentadas algumas dificuldades da utilização dessa rede social no meio educacional.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 Aproximação com o campo: a contextualização da escola e das aulas de educação física

A. A Escola

No primeiro contato com essa instituição de ensino, que desde o início se mostrou interessada em participar da pesquisa, foi entregue a carta de apresentação do projeto de pesquisa, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o professor. Nessa conversa inicial o professor foi avisado sobre todos os objetivos do estudo e que se tratava de uma pesquisa participante devendo ocorrer um trabalho em conjunto entre ele e a pesquisadora.

A escola passou a adotar em 2014 o modelo de escola de tempo integral, sendo ofertada apenas para o Ensino Médio, estando no processo de adaptação a essa nova realidade. Está localizada na região urbana da cidade, e a clientela predominante possui nível socioeconômico e cultural médio e médio baixo, com renda de 3 a 10 salários mínimos. As premissas que regem a escola de tempo integral são:

- I - Jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;
- II - Escola alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;
- III - Professores e demais educadores com atuação profissional diferenciada, e em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar,
- IV - Modelo de Gestão voltado para a efetiva aprendizagem do aluno e a terminalidade da educação básica;
- V - Infraestrutura diferenciada, com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de Biologia/Química e de Física/Matemática, Programa ACESSA Escola, no caso do ensino médio e salas temáticas, sala de leitura, laboratório de ciências, sala multiuso e laboratório de informática no caso do ensino fundamental – Anos Finais (SÃO PAULO, 2014).

O período de observação foi fundamental para entender a rotina da escola. Durante essa etapa constatou-se que de fato a escola procurava atender e trabalhar com as premissas definidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Em algumas conversas o professor relatou que, embora as condições de trabalho

tenham melhorado, pois os professores atuam em apenas uma escola, a exigência também aumentou. A principal crítica foi em relação à burocratização do trabalho, que é uma característica do setor público brasileiro, com preenchimento de diversos documentos, como plano de ação; programa de ação; guias de aprendizagem e agendas bimestrais.

O ensino para o protagonismo do aluno também pode ser observado, ele estava presente tanto nas falas dos alunos como dos professores em conversas cotidianas. Os professores eram muito cobrados nesse sentido e procuravam estimular esse protagonismo com os alunos. Em uma das entrevistas o professor mencionou que os alunos apresentavam resistência quando a construção do conhecimento, precisa partir deles.

Sim, sim, eles sempre querem serem direcionados nas coisas e tem atividades que eles tem que criar, e isso não é só na Educação Física quando começa pedir para que eles elaborem daí eles começam a ter uma certa resistência (PROFESSOR).

Essa resistência pode ser justificada em virtude do modelo de educação tradicional que ainda é muito presente no sistema de ensino das escolas brasileiras, sejam elas pertencentes ao setor público ou privado. Faz-se presente no ensino tradicional, o modelo de ensino que de acordo com Freire (1987) se configura na educação bancária. Para o autor, “na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”, com isso os alunos são levados a apenas receber as informações dos professores, sendo esses os únicos detentores do saber.

Em relação à infraestrutura a escola passou por uma reforma, onde o pátio foi fechado passando a ser o refeitório. Também foi construída uma quadra poliesportiva nas dependências da mesma, pois antes as aulas de Educação Física ocorriam em uma quadra pertencente a um centro recreativo municipal localizado em frente à escola.

A escola possui atualmente dois laboratórios de ciências que são utilizados em conjunto pelos professores de Física/Matemática e Biologia/Química. A fim de otimizar o uso dos laboratórios, que são pequenos, a turma era dividida em dois grupos ficando cada grupo com um professor, por exemplo, no dia da aula de laboratório de Física/Matemática um grupo de alunos ficava com a professora de

Física e outro com a professora de Matemática, e o mesmo ocorria com as professoras de Biologia/Química.

A escola está cadastrada no programa acessa escola, possuindo até um estagiário para auxiliar nesse projeto, porém não há um laboratório específico de informática e nem previsão de quando ele ficará pronto. Fato que se mostrou como um limite para o desenvolvimento da pesquisa. Se houvesse o laboratório o grupo no *facebook* poderia ser acessado com os alunos também na escola.

De acordo com as orientações da Secretaria de Educação do Estado do São Paulo o currículo da escola de tempo integral está organizado com uma base nacional comum, uma parte diversificada e atividades complementares.

Os componentes curriculares da base nacional comum estão divididos nas grandes áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Educação Física e Artes), Matemática (Matemática); Ciências da Natureza (Física; Química e Biologia) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia; Sociologia). A parte diversificada compreende as disciplinas eletivas, língua estrangeira moderna e prática de ciências, já as atividades complementares são as orientações de estudos; o projeto de vida; preparação acadêmica e mundo do trabalho. A figura a seguir apresenta a matriz curricular da escola de tempo integral.

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aula				
			1ª	2ª	3ª	CH	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	6	640	
		Educação Física	2	2	2	240	
		Arte	2	2	2	240	
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	6	640	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2	3	2	280	
		Física	3	2	2	280	
		Biologia	2	2	3	280	
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	240	
		Geografia	2	2	2	240	
		Filosofia	2	2	2	240	
		Sociologia	2	2	2	240	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			29	29	31	3.560
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	240	
Disciplinas Eletivas		2	2	2	240		
Prática de Ciências		4	4	0	320		
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			8	8	4	800	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Orientação de Estudo	4	2	2	320		
	Projeto de Vida	2	2	0	160		
	Preparação Acadêmica	0	2	4	240		
	Mundo do Trabalho	0	0	2	80		
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			6	6	8	800	
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			43	43	43	5.160	

Figura 1- Matriz curricular do Ensino Médio Integral

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Na parte diversificada em 2014 foram oferecidas as seguintes disciplinas eletivas: Do lixo ao luxo; Arte e suas linguagens; Como sou? Como estou?; Do carvão ao botão; Meu espaço meu lugar; e por fim, a eletiva empreendedorismo.

Essas disciplinas eram disponibilizadas no período da tarde e as turmas eram formadas por alunos de diferentes anos de ensino, a preferência era dada aos alunos do terceiro ano, depois do segundo e, por último, do primeiro ano. A escola também ofereceu clubes juvenis no segundo semestre, os alunos tiveram a opção de participar dos seguintes clubes:

- Clube de futsal;
- Clube de fotografia;
- Clube de rap;
- Clube de música 1;
- Clube de eventos;
- Clube de pintura;
- Clube de música 2,
- Clube de customização;
- Clube de judô,
- Clube extra de estudos;
- Clube do livro;
- Game clube.

Em uma das conversas com o professor ele informou que o clube de judô era oferecido por um professor voluntário e que a infraestrutura da escola para realização da prática era precária. O Clube de livros da escola apresentava uma infraestrutura melhor com um amplo acervo e uma professora responsável, os alunos demonstravam bastante interesse em participar desse clube.

Em relação ao projeto de vida, o professor colaborador era responsável por uma turma, ele comentou que essa era uma orientação para escola de ensino integral. O objetivo desse projeto é criar um “documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, social e institucional em relação à Escola Estadual do Programa Ensino Integral” (SÃO PAULO, 2014). Contudo, o professor mencionou que em nenhum momento foi oferecida uma formação para os professores de como e o quê tratar no projeto.

Um produto final, elaborado no projeto de vida, foi a montagem de um mural com cartões confeccionados pelos alunos sobre os seus sonhos. Cada cartão era personalizado e tinha diferentes modelos, dentre os sonhos dos alunos estava o desejo profissional, haviam profissões como a de arquitetura; medicina; música; nutrição; engenharia química; medicina veterinária; fotografia; entre outras.



Figura 2- Mural dos sonhos dos alunos realizado pelo projeto de vida
 Fonte: Elaborado pela autora

Analisando os cartões pode ser observado que os alunos apresentam uma perspectiva profissional com empregos valorizados socialmente, ligados a formação superior. Geralmente essa não é a realidade dos alunos das escolas públicas, sendo que muitos não chegam nem a terminar o Ensino Médio e os que terminam realizam ou curso técnico ou ingressam no mercado de trabalho em diferentes setores.

Seguindo as recomendações da referida Secretaria da Educação, o tempo de funcionamento da escola era de 9 horas, durante esse período eram oferecidas três refeições aos alunos, divididas em dois intervalos de 15 minutos, um em cada período e um almoço de uma hora. Foi observado que grande parte dos alunos se alimentava da merenda escolar, que sempre servia arroz, feijão, salada, farofa, fruta e uma mistura que variava, como carne moída com batata e cenoura; estrogonofe de frango; polenta; macarrão, entre outros. A merenda apresentava ótima qualidade, sabor e não era racionada, os alunos podiam comer a vontade.

Alguns alunos preferiam levar marmita de casa, sendo essas guardadas em uma geladeira e aquecidas num micro-ondas, ambos disponíveis no refeitório. Poucos alunos encomendavam marmiteix ou lanches que eram entregues na escola. A cantina era outra opção para se alimentar na escola, onde eram vendidos salgados e doces, sendo os salgados administrados pelas funcionárias da escola e os outros produtos pelos próprios estudantes.

Na disciplina eletiva de empreendedorismo alguns alunos optaram por vender alimentos, um grupo vendia cachorro-quente, outro refrigerante e sorvete. Todo processo de preparo do produto até a venda era organizado pelos alunos durante a disciplina eletiva, sendo essa mais uma opção de refeição para os alunos.

Durante as observações verificou-se que, de modo geral, os alunos se agrupam de diversas maneiras. Havia o grupo formado apenas por meninos, outros só por meninas, outros com a mesma quantidade de meninos e meninas, haviam duplas, trios, quartetos, enfim, eram várias as formas de agrupamento.

Esses grupos se mantinham o tempo todo, se repetia durante as aulas, na realização de trabalhos e no intervalo. Além das aulas de Educação Física e dos intervalos, os alunos também foram observados nas aulas dos componentes curriculares de Inglês; História; Sociologia; Biologia; Geografia; Matemática; Química e Física.

Cada professor apresenta uma maneira diferenciada para lidar com os alunos. Por exemplo, há professores que fazem a chamada pelos números da caderneta de frequência; outros chamam por nome; na aula de Matemática são os próprios alunos que falam seus números na ordem crescente. Percebeu-se que eles apresentam comportamentos diferentes dependendo do professor, em algumas aulas eles são mais agitados, em outras eles prestam mais atenção, em algumas eles conversam mais, tudo isso varia de acordo com o perfil do professor.

Nas aulas de Química e Matemática os alunos sentam-se de acordo com o mapa de sala, ou seja, os lugares de todos os alunos já foram definidos pelas professoras, nas outras disciplinas eles sentam-se de modo livre, mas sempre nos mesmos grupos. Foi observado que de maneira geral são formadas mais duplas do mesmo sexo, meninos com meninos, ou meninas com meninas, do que duplas mistas, enquanto alguns alunos sentavam-se sozinhos.

Em relação ao gênero foi observado que os meninos da turma B se mostram mais interessados para realizar as atividades e participar das aulas do que as meninas. Já na turma A, ambos os sexos se dedicam e os grupos também são mais mistos do que na turma B.

Ressalta-se que embora os alunos se sentem separados, nas duas turmas observadas eles apresentam uma boa relação e convívio. A turma A conversa

bastante, embora os alunos possuíssem seus grupos todos conversam entre si, e não foram observadas muitas brincadeiras em relação à sexualidade.

Já na turma B os alunos faziam muitas piadas e brincadeiras com duplo sentido, sempre vinculado à sexualidade, os meninos ficavam de “conversinha” com as meninas, elas por sua vez demonstravam mais a sua sexualidade do que as meninas da turma A.

Durante uma observação na aula de Inglês verificou-se a forma de tratamento entre três alunos, um menino e duas meninas. O aluno chamou uma das meninas de “safada”, que por sua vez ao se dirigir para outra aluna a chamou de “cachorra” e teve como resposta ser chamada de “piranha”, ambas riram e disseram “Olha como você fala com a mãe”. Percebe-se que foi uma brincadeira entre os alunos, mas essas formas de tratamento reforçam questões de gênero frequentes na sociedade como, a degradação da mulher.

B. O Intervalo: a ocupação dos espaços pelos jovens

Os intervalos e horário de almoço eram tranquilos, não havia alunos correndo e nem gritaria, comum em muitas nas escolas. O único barulho era da caixa de som, que os alunos colocavam para ouvir música, geralmente música pop internacional ou os lançamentos nacionais do pop ou sertanejo.

A escola é bastante ampla, e os alunos se dividiam em diferentes espaços nos horários de intervalo e almoço, como na biblioteca, no refeitório, nas muretas atrás do refeitório, nos corredores das salas de aula, na quadra e no quiosque. Pode-se perceber que os meninos dominavam as duas mesas de tênis localizadas no quiosque e uma mesa de pebolim que ficava em um dos corredores.

Verificou-se que nos três horários de descanso eram os mesmos grupos de meninos que usufruíam desses jogos. O quiosque ficava repleto de meninos que se revezavam para jogar, havia muitos alunos do primeiro ano e poucos alunos do segundo e terceiro ano, algumas meninas do primeiro ficavam apenas observando os meninos jogarem, raramente uma delas jogava uma partida. No pebolim havia sempre três meninas do segundo ano que jogavam com alguns meninos, eles também se revezavam, mas essas meninas já haviam conquistado esse espaço.

A quadra poliesportiva, às vezes, era utilizada durante os intervalos ou almoço. Todas as vezes que se observou os alunos na quadra, apenas os meninos

estavam jogando futebol, eles se sentiam tão a vontade que jogavam até sem camiseta, nenhuma menina participava ou assistia, era um espaço exclusivo dos garotos.

Na escola havia alguns casais de namorados ou de “ficantes”, esses casais ficavam abraçados e às vezes trocavam carinhos, mas as inspetoras da escola sempre ficavam observando-os.

As demonstrações de carinho entre os jovens foram bastante evidentes, sobretudo nas meninas que andavam de braços ou mãos dadas.

C. A Prática Pedagógica do Professor Colaborador: impressões a partir da observação

No período da observação, os conteúdos tratados pelo professor colaborador foram os presentes no caderno do professor do 3º bimestre, sendo eles o Tema 1: Esporte – sistemas de jogo e táticas em modalidade coletiva: o rúgbi e o futebol americano, e o Tema 2: Corpo, saúde e beleza – Conceitos: atividade física, exercício físico e saúde.

Ao longo da observação notou-se que o professor colaborador cumpre uma rotina em sua prática pedagógica, basicamente em todas as aulas observadas verificou-se essa mesma organização. A aula se inicia na sala de aula, com o preenchimento da caderneta de frequência, em seguida ocorre a exposição do conteúdo tratado com os alunos. Em algumas ocasiões as atividades do caderno do aluno são realizadas. Depois as atividades de caráter prático são desenvolvidas na quadra poliesportiva.

Percebeu-se que o professor no trato do conteúdo, interage com os alunos de diversas maneiras, procurando desvendar e problematizar o conhecimento em construção. A contextualização é uma estratégia pedagógica presente na prática do professor colaborador, com isso há uma aproximação do conteúdo em questão, com a realidade dos alunos (BRASIL, 2013).

Durante as explicações o professor faz algumas brincadeiras para chamar a atenção dos alunos e mostra-se bem humorado, ele apresenta uma boa relação com os alunos.

Embora o professor não assumisse se basear nas dimensões dos conteúdos, verificou-se que a sua prática pedagógica aproxima-se em alguns momentos, dessa

perspectiva. Idealizada no campo da Educação por Coll et al. (2000) e Zabala (1998), e inserida especificamente na Educação Física pelos PCNs (1997) e Darido (2001; 2003; 2004), as dimensões dos conteúdos ampliam o trado do conteúdo, considerando-o em três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal.

Tomando como exemplo as aulas de Educação Física observadas do professor colaborador, no trato do conteúdo Esporte, foram abordadas as diferenças do futebol americano e do rúgbi. O professor explicou a história de cada um desses esportes, as regras e as características, nesse instante o conteúdo estava sendo tratado na dimensão conceitual. Depois professor foi para a quadra e ensinou os alunos a jogarem rúgbi, ensinou como se realizam os passes, e como se marca o try (ponto). Os alunos vivenciaram todos esses procedimentos no jogo, nesse caso, a dimensão desenvolvida foi a procedimental. A dimensão atitudinal ocorreu quando o professor orientou os alunos para não serem violentos durante o jogo, tomarem cuidado para não se machucar e não machucar os outros alunos.

Cabe ressaltar, que os conteúdos não foram tratados, a partir da perspectiva das três dimensões dos conteúdos, em todas as aulas. Verificou-se na prática do professor colaborador uma maior valorização da dimensão procedimental, seguida da conceitual, a dimensão atitudinal foi vista com menor frequência.

Esse fato pode ser justificado, pois na medida em que se observa a presença da Educação Física na escola, pode-se verificar uma predominância quase que exclusiva da dimensão procedimental, sendo importante apenas o saber fazer, deixando de lado o saber sobre a cultura corporal de movimento e o saber sobre como se deve ser (CASTELLANI FILHO, 1993; OLIVEIRA, 1991; DARIDO, 2001; DARIDO; RANGEL, 2005).

Em relação ao material pedagógico, foi observado que a falta deste também se faz presente na realidade do professor colaborador. Dentre os materiais disponíveis na escola, foram identificados poucas bolas de futebol, voleibol, handebol e basquete, também havia algumas cordas pequenas e uma corda grande, e na sala de judô havia colchonetes em grande quantidade.

A pesquisa realizada por Tokuyochi et al. (2008) buscou traçar o perfil dos professores de Educação Física da rede estadual de São Paulo, para isso participaram da pesquisa 2700 professores de Educação Física. A falta de material foi uma dificuldade apontada por 87% desses professores. Essa mesma dificuldade

também foi apresentada pelos professores participantes dos estudos de Gaspari et al. (2006) e Claro Júnior e Figueiras (2009).

A falta de material adequado leva muitos professores a trabalhar com materiais alternativos (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005). No período da observação, o professor colaborador confeccionou materiais alternativos em duas ocasiões, ao tratar do conteúdo Esporte, especificamente nos jogos de rúgbi e de *flagball*.

A primeira ocorreu com a improvisação de uma bola de rúgbi, para isso, o professor utilizou uma bola de futebol murcha dobrada ao meio e prendeu-a com uma fita adesiva *silver tap*, para manter o formato oval. Embora em todas as aulas fosse necessário reforçá-la com mais camadas de fita adesiva, a bola se mostrou como uma boa alternativa.

O outro material alternativo empregado foi a elaboração de fitas para serem utilizadas no jogo do *flagball*. As fitas foram produzidas com folhas de revista, dobradas em forma de sanfonas, elas foram amarradas ao meio com uma das pontas do barbante, a outra ponta foi usada para pendurar as fitas na cintura dos jogadores⁴. Essa estratégia se mostrou menos eficiente do que a primeira, pois durante o jogo as folhas eram destruídas quando puxadas pelos jogadores. No caderno do professor há a sugestão de confeccionar as fitas com tecidos, que apresenta uma maior durabilidade e baixo custo.

Em relação a participação dos alunos, notou-se uma diferença entre as turmas A e B. Os alunos da turma A são muito participativos, tanto os meninos quanto as meninas. Já na turma B os meninos são mais participativos que as meninas, muitas delas durante a aula prática se negam a realizar as atividades.

Foi verificado na prática pedagógica do professor que em algumas aulas, ele autorizava os alunos a praticarem o que desejassem, independente de ter relação com o conteúdo estudado, isso ocorria geralmente nos 20 minutos finais da aula. Dentre as atividades escolhidas pelos alunos estavam futebol, voleibol ou queimada.

Na turma A quando ocorriam esses momentos de livre escolha os meninos e as meninas continuavam participando em conjunto, às vezes algumas meninas não queriam participar. Com a turma B nos momentos de livre escolha os meninos

⁴ No flagball a equipe na posição de defesa evita o ataque ou o lançamento do jogador que está com a posse de bola retirando uma das duas fitas que estão presas em um cinto desse jogador.

dominavam esse tempo, apenas era jogado futebol, apenas três garotas participavam, as outras alunas ficavam conversando e assistindo ao jogo.

Tem-se a impressão de que esses momentos de livre escolha são uma espécie de combinado entre o professor e os alunos. Percebeu-se que quando o professor conseguia terminar o que havia planejado para aula e os alunos realizavam as atividades com empenho, o professor autorizava que eles escolhessem o que gostariam de praticar, como uma maneira de recompensá-los.

Na prática pedagógica da professora participante do estudo de Rocha e Daolio (2014) também foi percebido a presença desses momentos de livre escolha das atividades (MLEA), em todas as aulas observadas. A professora considerava esse momento importante para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, pois eles eram os responsáveis por essa parte da aula, e também era uma maneira de estimular os alunos que se recusavam a participar das atividades dirigidas por ela.

No próximo sub capítulo será apresentado um resumo das aulas elaboradas e ministradas em conjunto com o professor colaborador, com isso espera-se contextualizar o leitor do que foi realizado com os alunos na segunda etapa da pesquisa.

D. As Aulas Ministradas: interlocuções entre gênero e *facebook*

Aula 1

O trato do conteúdo Exercício físico, atividade física e saúde, foi iniciado pelo professor colaborador. A pesquisadora auxiliou na elaboração apenas das três aulas finais referentes a esse conteúdo. O quadro 3 apresenta como a aula 1 foi organizada.

Aula 1
Conteúdo: Corpo, Saúde e Beleza- Conceitos de Atividade Física Exercício Físico e Saúde
Tema: Diagnóstico do condicionamento físico
Objetivo: diagnosticar e proporcionar vivências com testes de avaliação física
Vivência: realização do protocolo do teste de resistência muscular abdominal (1 min); teste resistência muscular localizada- flexão de braço (número máximo de repetições), teste de impulsão e o teste de resistência aeróbica (Cooper adaptado para 6min).
Discussão da temática de gênero: comparação dos resultados entre os meninos e as meninas; explicação da existência das diferenças biológicas e

físicas entre os indivíduos, influência do meio social.

Utilização do facebook: não foi utilizado
--

Quadro 3- Organização da aula 1

Fonte: Elaborado pela autora

Inicialmente os objetivos da aula e a importância da realização de um diagnóstico do condicionamento físico foram explicados pela pesquisadora e pelo professor colaborador. Nessa aula foram realizados três testes, sendo eles o teste de resistência muscular localizada- abdominal⁵ (1min), o teste resistência muscular localizada- flexão de braço (número máximo de repetições)⁶ e o teste de impulsão. Embora estivesse no planejamento a realização do teste de resistência aeróbica (Cooper adaptado para 6min), não foi executado, devido a falta de tempo.

Os alunos foram divididos em duplas para a realização dos testes, e o professor explicou que um deles seria o avaliador e o outro o executante e depois as posições seriam trocadas. A pesquisadora conversou com os alunos, sobre a importância do avaliador respeitar o avaliado, e da sua responsabilidade em verificar se o avaliado está executando o teste de maneira correta, além de contar o número de repetições de modo atento e honesto, sem atrapalhar o avaliado. Todo esse processo foi acompanhado pela supervisão da pesquisadora e pelo professor colaborador. Antes de iniciar os testes os alunos praticaram um alongamento e aquecimento coordenado pela pesquisadora.

Já na sala de aula os valores de referência dos homens e das mulheres, de cada teste, foram colocados na lousa, e os alunos foram questionados pela pesquisadora sobre as diferenças desses parâmetros em relação aos homens e as mulheres.

A pesquisadora discutiu com os alunos que as diferenças biológicas entre os sexos devem ser consideradas, porém que as capacidades físicas são treináveis e que homens e mulheres poderiam realizar as mesmas atividades. Refletiu-se também sobre a influência do meio social, no qual, as mulheres geralmente são estimuladas a realizarem exercícios físicos voltados para o desenvolvimento da coordenação motora, do ritmo ou flexibilidade e os homens o desenvolvimento da força.

⁵ Protocolo: Bateria da *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation - CAHPER*

⁶ Protocolo: Bateria da *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation - CAHPER*

Aula 2

Nessa aula foi realizada uma atividade avaliativa sobre os conceitos de exercício físico e atividade física e também se iniciou a execução dos testes de resistência aeróbica (teste de Cooper adaptado para 6min). O quadro 4 abaixo apresenta a organização da aula 2.

Aula 2
Conteúdo: Corpo, Saúde e Beleza- Conceitos de Atividade Física Exercício Físico e Saúde
Tema: Avaliação dos conceitos de Exercício Físico e Atividade Física
Objetivo: avaliar o aprendizado dos alunos sobre os conceitos de exercício físico e atividade física, introduzir o conceito de gênero e iniciar o teste de resistência aeróbica.
Vivência: dinâmica e classificação de imagens; dinâmica com tarjetas sobre as atividades físicas e exercícios físicos realizados pelos alunos, início do teste de Cooper adaptado.
Discussão da temática de gênero: análise das diferenças entre as atividades físicas e exercícios físicos realizados pelos alunos e alunas; explicação sobre o conceito de gênero e suas interfaces (educação de homens e mulheres, lutas das mulheres pelos seus direitos, preconceito nas práticas corporais, entre outros)
Utilização do facebook: não utilizado

Quadro 4- Organização da aula 2

Fonte: Elaborada pela autora

A atividade avaliativa foi a primeira atividade a ser realizada, ela consistindo na classificação de imagens de pessoas realizando atividades físicas ou exercícios físicos. Para isso, foram disponibilizadas aproximadamente 50 imagens variadas de pessoas caminhando para o trabalho, limpando a casa, fazendo compras, praticando uma caminhada no parque, treinando musculação, praticando futebol, entre outras. As imagens foram espalhadas em cima de algumas carteiras, conforme a figura 3 a seguir.



Figura 3- Imagens para realização da dinâmica
Fonte: Elaborada pela autora

A delimitação do espaço, no qual as imagens deveriam ser coladas ocorreu com a divisão da lousa em duas partes. Uma parte foi designada para colar as imagens correspondentes à atividade física e a outra para o exercício físico. Os alunos foram convidados a classificar as imagens de acordo com cada conceito, sendo disponibilizada para isso fita adesiva. A figura 4 ilustra esse momento com alunos da turma A e turma B. A figura 5 representa as imagens classificadas nos dois conceitos estudados.



Figura 4- Alunos do 1º A e 1º B classificando as imagens em atividade física e exercício físico
Fonte: Elaborada pela autora



Figura 5- Imagens classificadas em atividade física e exercício físico
Fonte: Elaborada pela autora

Após a classificação de todas as imagens estas foram analisadas pelos alunos e eles foram questionados, pela pesquisadora, sobre o que eles compreendiam de cada conceito. Os dois conceitos foram retomados pelo professor colaborador, e os alunos corrigiram as imagens que haviam sido classificadas incorretamente. Os alunos da turma B demonstraram um melhor entendimento sobre esses conceitos do que os alunos da turma A.

A dinâmica seguinte procurou identificar a atividade física e o exercício físico, realizados pelos alunos. Para isso os alunos receberam dois papéis, nos quais deveriam escrever, em cada um deles, as atividades físicas e os exercícios físicos que realizavam. Eles foram orientados pela pesquisadora, se caso não realizassem nenhum exercício físico poderiam escrever os exercícios físicos que já realizaram, ou os que gostariam de realizar.

Após a retirada das imagens que estavam na lousa, foram acrescentadas as palavras meninos e meninas, embaixo de cada um dos termos atividade física e exercício físico que já estavam fixados na lousa. Os alunos foram instruídos pela pesquisadora, para quando terminassem, fixassem cada uma das targetas nos respectivos locais que já estavam determinados. Por exemplo, as meninas deveriam colar as targetas de atividade física embaixo da palavra menina referente à atividade física e a outra targeta correspondente ao exercício físico, embaixo da palavra menina pertencente ao exercício físico.

Ao término da atividade todos os alunos leram as atividades físicas e exercícios físicos desempenhados por seus colegas, e as diferenças entre as atividades físicas e exercícios físicos realizados pelos alunos e alunas da turma foram analisadas. A partir dessa dinâmica a pesquisadora discutiu com os alunos o conceito de gênero e apontou a diferença na educação dos homens e das mulheres. A luta das mulheres para superar as desigualdades em relação aos homens na sociedade, também foi discutida, assim como os preconceitos nas práticas corporais relacionados ao gênero. Toda essa discussão foi dirigida apenas pela pesquisadora.

Após a realização dessa dinâmica e de toda a discussão iniciou-se o teste de Cooper adaptado, para verificar a resistência aeróbica dos alunos. O professor

explicou como o teste seria executado na sala de aula, e depois todos se dirigiram ao estacionamento para a realização do teste.

Aula 3

A aula 3 com a turma A, foi ministrada apenas pela pesquisadora, pois o professor não estava presente no dia em que essa aula ocorreu, sendo substituído por outro professor. O quadro 5 apresenta a organização da aula.

Aula 3
Conteúdo: Corpo, Saúde e Beleza- Conceitos de Atividade Física Exercício Físico e Saúde
Tema: teste de resistência aeróbica (Cooper adaptado para 6 min) e gráfico do nível de condicionamento físico dos alunos
Objetivo: terminar o teste de resistência aeróbica adaptado com todos os alunos; criar gráfico de comparação do condicionamento físico de cada aluno com a média da sala de cada teste.
Vivência: realização do teste de resistência aeróbica (Cooper adaptado para 6min); soma da média aritmética dos meninos e das meninas em cada um dos testes; elaboração de um gráfico de barras para cada teste, para comparação do resultado com a média da sala (separada por sexo)
Discussão da temática de gênero: discussão sobre a reportagem “guerra do sexo”, comparação dos resultados obtidos pelas meninas e meninos, e análise dos fatores sociais e biológicos que contribuem com esses resultados.
Utilização do <i>facebook</i>: postagem de uma matéria de revista; turma B- postagens dos valores obtidos nos testes para a soma da média aritmética destes para cada sexo.

Quadro 5- Organização da aula 3

Fonte: Elaborado pela autora

Primeiramente, discutiu-se com os alunos sobre a reportagem postada no *facebook*. A pesquisadora resumiu a matéria e apresentou o argumento contido na mesma, de que muitas mulheres são tão habilidosas, quantos alguns homens e que elas não apresentariam desvantagem se competissem com eles em determinados esportes, com isso iniciou um debate sobre o que os alunos pensavam a respeito. A matéria foi disponibilizada aos alunos que não tinham *facebook*.

Nessa aula não foi possível realizar todas as atividades planejadas, todo o período da aula foi destinado para a realização do teste de resistência aeróbica (Cooper adaptado para 6min). A dinâmica do teste sucedeu-se da seguinte maneira, cinco duplas realizavam o teste simultaneamente, enquanto um da dupla executava o teste, o outro contava o número de voltas dadas em dois cones, que estavam posicionados a uma distância de 60m, deste modo uma volta completa correspondia

a uma distância de 120m. Os alunos percorreram essa distância durante o tempo de 6 min, que estava sendo cronometrado pela pesquisadora. Ao término do teste era realizada a troca de posição entre as duplas. A distância final percorrida foi obtida, multiplicando 120m pelo número de voltas realizadas. Os outros alunos assistiam e motivavam os companheiros durante a execução do teste.

Assim que ocorreu a finalização do teste, todos voltaram para sala de aula para somar a média aritmética feminina e masculina da turma de cada teste realizado. Por conta da falta de tempo, não foi possível calcular as médias dos alunos nos teste com a turma B. Por isso foi solicitado que os alunos postassem no grupo criado no *facebook*, os valores atingidos em cada teste, para a pesquisadora calcular a média da turma.

Devido ao recesso de uma semana que foi concedido as escolas estaduais, pelo Governo do Estado, o professor optou por encerrar o conteúdo de exercício físico, atividade física e saúde, para ter tempo suficiente, para tratar do conteúdo da Ginástica, com isso a elaboração dos gráficos de comparação do nível de atividade física não foram realizados com nenhuma das turmas.

Aula 4

Assim como na aula anterior, a aula com a turma A foi novamente ministrada apenas pela pesquisadora, o professor foi substituído pelo mesmo professor da aula que o substituiu na aula 3. Segue no quadro abaixo a organização da aula 4.

Aula 4
Conteúdo: Ginástica- Práticas Contemporâneas: Ginástica Aeróbica
Tema: Vídeo “Like a Girl” e Introdução à ginástica aeróbica
Objetivo: discutir o vídeo “like a girl”, apresentar uma possível classificação para a ginástica, conhecer a história a ginástica aeróbica e as características dessa ginástica.
Vivência: análise dos posts sobre o vídeo no <i>facebook</i> ; dinâmica para classificação da ginástica; aula prática de ginástica aeróbica.
Discussão da temática de gênero: discussão sobre o vídeo “Like a girl”, reflexão porque nas academias essa ginástica é preferência pelo público feminino, discussão sobre o padrão de corpo masculino e feminino ao longo dos tempos e na atualidade.
Utilização do Facebook: análise dos comentários sobre vídeo postado.

Quadro 6- Organização da aula 4

Fonte: Elaborado pela autora

Iniciou-se a aula com a turma A comentando sobre a média da sala em relação aos valores de referência. Com a turma B não foi possível calcular a média aritmética porque apenas três alunos postaram seus resultados no grupo do *facebook* como havia sido solicitado. Explicou-se para as duas turmas, que os gráficos não seriam mais elaborados em virtude do tempo. Encerrou-se o trato do conteúdo de exercício físico, atividade física e saúde, alertando os alunos sobre a importância deles possuírem uma vida ativa, e foi comentado que os testes foram uma possibilidade para eles vivenciarem como ocorre uma avaliação física e avaliarem seu próprio condicionamento.

Após essa conversa inicial, ocorreu a discussão do vídeo postado no grupo do *facebook*. Os alunos expuseram suas opiniões sobre o vídeo, e o diálogo foi conduzido pela pesquisadora, que sempre ressaltava a influência do meio social e cultural na construção dos comportamentos em relação ao gênero.

A pesquisadora conversou com os alunos sobre o objetivo da pesquisa desenvolvida, ser refletir sobre as questões de gênero, na busca de uma superação dos preconceitos existentes, uma vez que as pessoas deveriam ter liberdade para escolherem o que desejam praticar. Para isso seria necessário resistir e lutar contra o sexismo imposto pela sociedade nos diversos âmbitos, inclusive em relação as práticas corporais.

Após essa discussão iniciou-se o trato do conteúdo da ginástica. Foi apresentada a classificação da ginástica proposta por Carvalho (2012), de acordo com a autora a ginástica pode ser classificada de três maneiras; ginástica para saúde, ginástica para competição e ginástica de demonstração.

Abordou-se também o histórico da ginástica aeróbica, explicando seu surgimento nos anos de 1980, a influência dos vídeos da Jane Fonda na popularização dessa ginástica, o fato desta prática ser considerada um exercício de alto impacto e acarretar no risco de lesões, bem como suas principais características. Ao término dessa breve discussão foi realizada uma vivência de ginástica aeróbica na quadra da escola, para isso foram utilizadas uma caixa de som e um notebook.

Foram realizadas cinco coreografias que objetivaram trabalhar com os grandes grupos musculares, compostos por exercícios de alta e baixa intensidade. Após a execução dessas coreografias, os alunos receberam o desafio de montar

uma coreografia coletiva, para isso cada aluno precisou criar um movimento para compor a coreografia.

Na discussão final, os alunos foram questionados sobre como se sentiram em realizar as atividades. Também foi discutido, pela pesquisadora, o fato dessa ginástica ser muito procurada pelas mulheres, em razão da alta queima de calorias que ela proporciona. Comentou-se que havia homens que também praticavam ginástica aeróbica, mas que a maioria deles preferiam praticar musculação.

Explicou-se também que o padrão de beleza muda ao longo do tempo, de acordo com o momento histórico os corpos masculinos e femininos apresentavam formas e características diferentes. Por fim, foi solicitado que os alunos em grupos de 5 pessoas, postassem vídeos de ginástica aeróbica de academia, ou ginástica aeróbica esportiva, da década de 1980 e da atualidade, no grupo do *facebook*.

Aula 5

Em razão da exibição dos vídeos postados pelos alunos no grupo do *facebook*, foi necessário reservar o aparelho de retroprojeter, o notebook e as caixas de som com antecedência. A organização da aula pode ser verificada no quadro a seguir.

Aula 5
Conteúdo: Ginástica- Práticas Contemporâneas: Ginástica Aeróbica
Tema: Vídeos de ginástica aeróbica e montagem de coreografia
Objetivo: analisar as características da ginástica por meio dos vídeos; elaboração de uma coreografia de ginástica aeróbica em grupo.
Vivência: exibição dos vídeos postados pelos alunos no grupo do <i>facebook</i> ; discussão das diferenças da ginástica aeróbica da década de 1980 e das ginásticas atuais; separação dos grupos para elaboração das coreografias.
Discussão da temática de gênero: análise das características das roupas e cortes de cabelo dos homens e das mulheres da década de 1980, e discussão sobre as mudanças de comportamentos ocorridas em relação ao gênero.
Utilização do Facebook: postagem de vídeos de ginástica aeróbica de academia e ginástica aeróbica esportiva, atuais e da década de 1980.

Quadro 7- Organização aula 5

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro momento da aula foi destinado para a exibição dos vídeos postados pelos alunos. Foram exibidos seis vídeos, que abordavam a ginástica aeróbica da década de 1980, ginástica aeróbica esportiva dos anos de 1980, e

práticas contemporâneas de ginástica aeróbica, *body combat* e *zumba*. Ao longo da exibição dos vídeos os alunos foram orientados, pela pesquisadora, para repararem nos movimentos executados, na quantidade de homens e mulheres presentes em cada prática, nos corpos das pessoas, nas vestimentas utilizadas e nos cortes de cabelo.

A pesquisadora comentou sobre as diferenças, entre as pessoas que executavam ginástica nos anos de 1980 e na atualidade. Discutiu-se sobre as mudanças nos corpos, nas vestimentas e nos cabelos das pessoas nessas duas épocas. Com isso foi evidenciada a influência que o momento histórico acarreta na construção dos comportamentos masculinos e femininos. A pesquisadora e o professor trataram também das diferenças da ginástica aeróbica de academia e a ginástica aeróbica esportiva.

Encerrada a discussão, solicitou-se aos alunos para elaborarem uma coreografia de ginástica aeróbica, em grupo de 5 integrantes, se caracterizando em uma atividade avaliativa. Foi disponibilizado aos alunos uma caixa de som e um notebook com músicas para a realização da atividade. Os próprios alunos se organizaram nos grupos. Em ambas as turmas a maioria dos grupos apresentavam uma configuração mista, mas havia grupos formados apenas por garotas ou garotos, percebeu-se que eles se dividiram por afinidade, permanecendo nos mesmos grupos de amizade.

Durante a finalização da aula, a pesquisadora discutiu com os alunos, que a ginástica aeróbica, era mais uma possibilidade de exercícios físicos disponíveis para eles praticarem. Com isso, foi enfatizado que a ginástica aeróbica pode ser realizada por qualquer pessoa, independente do sexo.

Aula 6

Nessa aula, foi dada continuidade a atividade iniciada na aula anterior. No decorrer da semana os alunos foram lembrados, através do *facebook*, de que eles deveriam apresentar nessa aula, a coreografia elaborada na aula passada. A organização da aula 6 pode ser verificada no quadro a seguir.

Aula 6
Conteúdo: Ginástica- Práticas Contemporâneas: Ginástica Aeróbica
Tema: Caderno do aluno e apresentação das coreografias

Objetivo: realizar as atividades do caderno do aluno e apresentação das coreografias de ginástica aeróbica
Vivência: realização das atividades presentes no caderno do aluno e apresentação das coreografias elaboradas
Discussão da temática de gênero: relato da experiência dos alunos e alunas na elaboração da coreografia, a participação dos meninos e das meninas
Utilização do Facebook: lembrete para os alunos sobre a apresentação da coreografia.

Quadro 8- Organização aula 6

Fonte: Elaborado pela autora

Iniciou-se a aula com a realização das atividades presentes no caderno do aluno, que é um material que integra as ações alusivas ao projeto de unificação curricular elaborado pela Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo. Os alunos responderam com facilidade todas as questões presentes no documento referido, que por sua vez apresenta um baixo nível de dificuldade.

Em relação à coreografia, nas duas turmas os alunos alegaram não conseguir se reunir durante a semana para ensaiá-las e solicitaram um tempo maior para terminar. Com isso foi disponibilizado para os alunos um tempo, para que pudessem terminar a coreografia. A pesquisadora e o professor auxiliaram alguns grupos que apresentaram dificuldade. Conforme os grupos terminavam, eles se apresentavam para o professor e para pesquisadora, algumas coreografias se mostraram bem elaboradas.

Aula 7

Uma discussão presente no caderno do professor no conteúdo de ginástica, diz respeito ao cálculo da zona alvo de treinamento. Durante o processo de elaboração dessa aula o professor considerou necessário ensinar os alunos a realizar esse cálculo. O quadro 7 apresenta a organização da aula 7.

Aula 7
Conteúdo: Ginástica- Práticas Contemporâneas: Ginástica Aeróbica
Tema: Cálculo da Frequência cardíaca e da zona alvo de treinamento
Objetivo: conscientizar os alunos da importância de se realizar um treino adequado ao seu nível de condicionamento físico utilizando como referência a frequência cardíaca
Vivência: dinâmica para calcular a frequência cardíaca, exercício extra valendo ponto, apresentação dos últimos grupos da coreografia de ginástica.
Discussão da temática de gênero: explicação sobre a elaboração do vídeo

de avaliação final
Utilização do Facebook: postagem dos critérios para elaboração do vídeo

Quadro 9- Organização aula 7
Fonte: Elaborado pela autora

Nessa aula o professor retomou com os alunos o modo de verificação da frequência cardíaca manualmente, contando número de batimentos cardíacos por minuto. Após essa dinâmica o professor explicou como se realiza o cálculo da zona alvo de treinamento, para indivíduos de diferentes idades. Foi explicado que o treinamento para ser eficiente e seguro deve se manter entre o intervalo dos valores mínimos e máximos da zona de treinamento.

O professor solicitou que os alunos individualmente calculassem a zona de treinamento de um indivíduo específico como forma de uma atividade avaliativa. A pesquisadora e o professor auxiliaram os alunos esclarecendo as dúvidas durante a realização da atividade.

A pesquisadora explicou para os alunos a forma de avaliação final da pesquisa realizada, seria a produção de um vídeo. Para isso, os alunos em grupos de 5 integrantes, iriam produzir um vídeo, com duração entre 2:30 min e 3:30 min, sobre um dos conteúdos estudados, relacionando-os com a temática do gênero. As informações sobre os critérios para elaboração dos vídeos foram postadas nos grupos do *facebook* de cada uma das turmas. O restante da aula foi destinado para apresentação das coreografias dos grupos que ainda faltavam.

Aula 8

No processo de elaboração da oitava aula, o professor mencionou que teria que iniciar o conteúdo da esgrima para ser tratado com os alunos. Com isso, a pesquisadora utilizou apenas uma aula para realizar o encerramento da pesquisa desenvolvida. A organização da aula 8 pode ser verificada no quadro a seguir.

Aula 8
Conteúdo: Ginástica- Práticas Contemporâneas: Ginástica Aeróbica
Tema: Vídeo de avaliação final/ esgrima
Objetivo: assistir os vídeos produzidos pelos alunos
Vivência: exibição dos vídeos produzidos pelos alunos; exibição de um vídeo sobre as três armas presentes na esgrima, vivência com bastões de espuma.
Discussão da temática de gênero: discussão dos vídeos produzidos pelos alunos

Utilização do Facebook: postagem dos vídeos de avaliação final

Quadro 10- Organização da aula 8

Fonte: Elaborado pela autora.

No dia da aula apenas um grupo de alunas da turma A, havia produzido o vídeo. Embora elas tenham cumprido a atividade solicitada no prazo estipulado, elas não demonstraram envolvimento e empenho para a realização da atividade, pois não houve um cuidado e preocupação com edição do vídeo.

A pesquisadora conversou com as alunas e as parabenizou por realizar a atividade dentro do período requisitado, contudo ressaltou que elas não corresponderam às expectativas esperadas e as alunas acharam melhor não exibir o vídeo para a turma, contudo ele havia sido postado no grupo do *facebook*.

Na turma B apenas um aluno produziu o vídeo solicitado, porém não foi possível assisti-lo, pois não havia no computador da escola o programa necessário para reprodução do mesmo.

Os alunos de ambas as turmas solicitaram para pesquisadora, o prazo de mais uma semana, para que pudessem produzir os vídeos. Eles alegaram que estavam em período de provas o que dificultou a realização da atividade solicitada.

A pesquisadora concordou com o pedido dos alunos, mas avisou que infelizmente não haveria outro momento para exibição dos vídeos, pois aquele seria o último momento da pesquisadora com eles. A pesquisadora agradeceu a participação dos alunos e do professor colaborador e comunicou o encerramento da pesquisa. Feito isso, o professor colaborador iniciou o conteúdo da esgrima e a pesquisadora continuou com a turma até o encerramento da aula.

5.2 Sociedade e gênero

A. Estereótipos de gênero

A partir da análise das respostas dos alunos emergiu a categoria referente aos estereótipos sexuais ou de gênero presentes na sociedade, nas aulas de Educação Física e nas práticas corporais. Essa seção buscará refletir sobre tais estereótipos. De acordo com Bardin (2011) um estereótipo:

É <<a ideia que temos de>>, a imagem que surge espontaneamente, logo que se trate de...É a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com alguma estabilidade (BARDIN, 2011, p. 53, grifo do autor).

O estereótipo é entendido como uma ideia que é consensual entre os membros de uma sociedade sobre determinados objetos de análise, porém é um julgamento que altera a real representação desses objetos, pois ele “mergulha as suas raízes no afectivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou criado” (BARDIN, 2011, p. 53).

Entende-se por estereótipos sexuais ou de gênero como as ideias construídas e compartilhadas sobre as representações de homens e mulheres. São as características consensuais que configuram e prescrevem o comportamento para cada sexo, que podem não corresponder à realidade (NOGUEIRA; SAAVEDRA, 2007), discriminando-os, muitas vezes, em posições antagônicas.

A educação nas suas mais diversas modalidades, sejam elas formais ou não, influenciam na construção dos estereótipos de gênero (REIS, 2008; REIS; MAIA, 2009), e também ajudam a reforçá-los, podendo estes ser incorporados acriticamente (SAYÃO; 2002). Deste modo, a família, a escola, a igreja, as mídias, as propagandas dos produtos, bens de consumo, as redes sociais, entre outros, auxiliam na construção e manutenção desses estereótipos.

A partir das respostas obtidas na segunda entrevista, os estereótipos femininos e masculinos apontados pelos alunos presentes na sociedade e nas aulas de Educação Física foram agrupados de acordo com os seguintes critérios: referentes às características físicas; características comportamentais e

características funcionais. Assim sendo, os resultados foram classificados nessas três características apresentadas.

As características físicas dizem respeito às diferenças biológicas entre o corpo do homem e o corpo da mulher, por exemplo, o fato de o homem ser considerado “mais forte” que a mulher, e ela por sua vez ser “mais flexível”.

Já as características comportamentais relacionam-se aos comportamentos, atitudes e o modo de ser de cada sexo, designando para a mulher características como “frágil e delicada”, e ao homem adjetivos como “bruto e grosseiro”.

Por fim, as características funcionais referem-se às ocupações determinadas socialmente para o homem e para a mulher, ou seja, são atribuições consensuais das funções que mulheres e homens desempenham na sociedade, como “cuidar dos filhos” é tido como uma responsabilidade da mulher, e o “sustento da família” é papel do homem. O gráfico 1 apresenta os estereótipos de gênero na concepção dos alunos na sociedade e nas aulas de Educação Física.

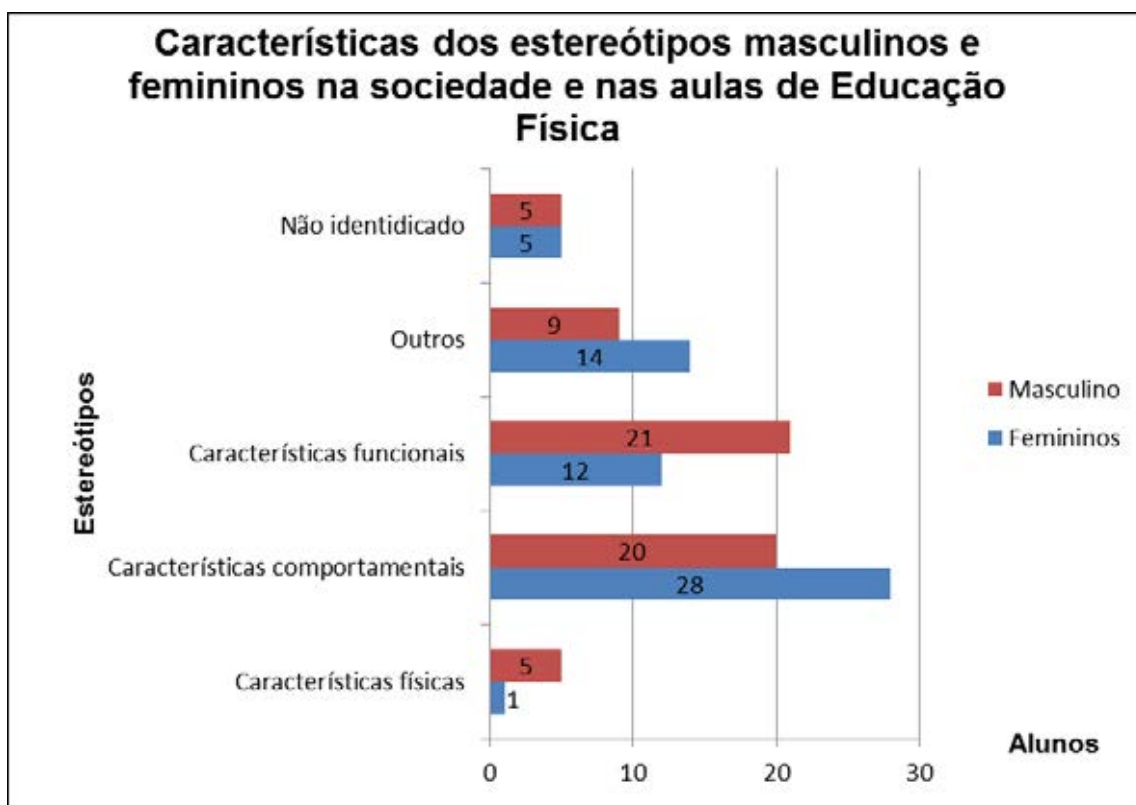


Gráfico 1- Características dos estereótipos masculinos e femininos na concepção dos alunos, na sociedade e na aulas de Educação Física.

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da análise do gráfico 1 verifica-se que os alunos e alunas atribuíram maior índice para determinação dos estereótipos masculinos às características funcionais e para as mulheres às características comportamentais. Nota-se que nos dois casos os estereótipos apontados são decorrentes de fatores sociais e culturais.

Os alunos não consideraram as características físicas como fatores principais da diferenciação entre homens e mulheres. A diferença biológica já foi um argumento bastante comum para legitimar a diferenciação social entre homens e mulheres (LOURO, 2007; MEYER, 2003). A mulher era compreendida como um homem cuja evolução não havia sido concluída, por isso os homens, seres totalmente evoluídos, teriam conquistado a racionalidade e as mulheres não, sendo essa a justificativa para afirmar a superioridade dos homens (NOGUEIRA; SAAVEDRA, 2007).

Contudo, os estudos feministas e de gênero combateram essa perspectiva, defendendo a presença dos fatores sociais e culturais para a construção e manutenção da identidade de gênero e conseqüentemente dos estereótipos (MEYER, 2003; GOELLNER; FIGUEIRA, 2004; MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011; LOURO, 2014). A seguir serão apresentados os estereótipos femininos e masculinos identificados pelos alunos.

Estereótipos Femininos

Em relação aos estereótipos das mulheres constatados na sociedade e nas aulas de Educação Física foram identificadas algumas subcategorias que estão presentes no quadro 11.

Estereótipos femininos presentes na sociedade	Estereótipos femininos presentes nas aulas de Educação Física
<ul style="list-style-type: none"> • Responsáveis pelos afazeres domésticos e se ocupam com trabalhos leves; • Características relacionadas à delicadeza e sensibilidade; • Lutadora e batalhadora pelos seus direitos; • Mudança na percepção dos estereótipos femininos; • Não foi possível identificar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos relacionados às meninas como frágil, delicada e sensível; • Características relacionadas à preferência de atividades calmas ou a não gostar de realizar atividades; • Atributos físicos; • Inferioridade em relação aos homens; • Outros; • Não souberam responder.

Quadro 11- Subcategorias dos estereótipos femininos presentes na sociedade e nas aulas de Educação Física

Fonte: Elaborado pela autora.

Os gráficos a seguir expressam os resultados de cada uma das subcategorias descritas, sendo os dados oriundos da segunda entrevista realizada com os 30 alunos participantes. Especificamente, o gráfico 2 refere-se aos estereótipos femininos presentes na sociedade, conforme a opinião dos alunos. Já o gráfico 3 apresenta os resultados dos estereótipos femininos, atribuídos pelos alunos, para justificar a separação dos meninos e das meninas nas aulas de Educação Física.

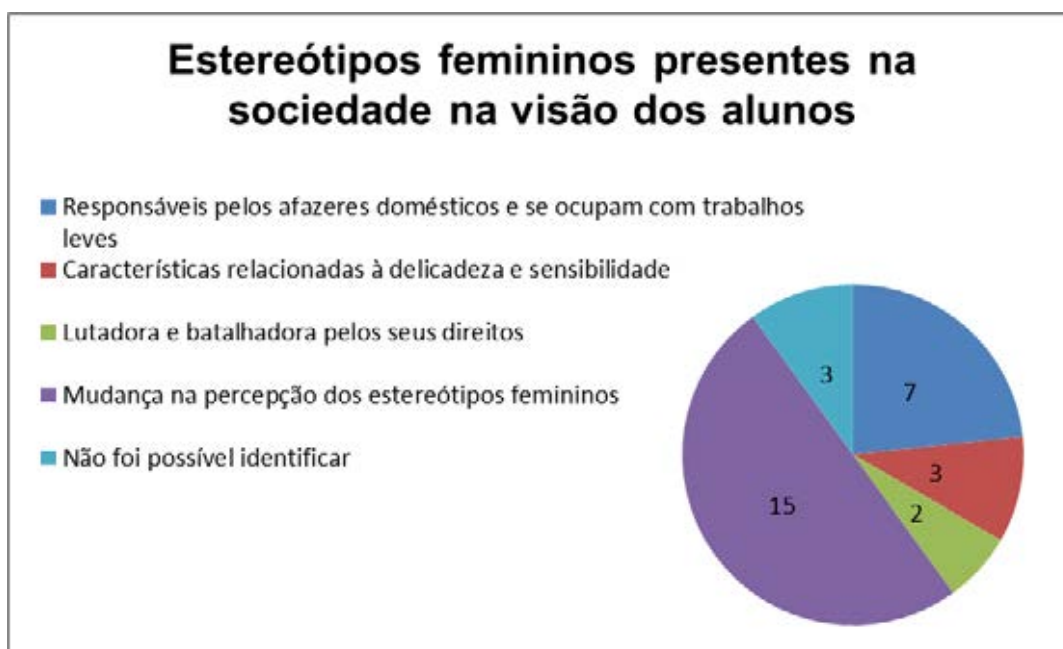


Gráfico 2- Estereótipos Femininos presentes na sociedade na visão dos alunos.
Fonte: Elaborado pela autora.

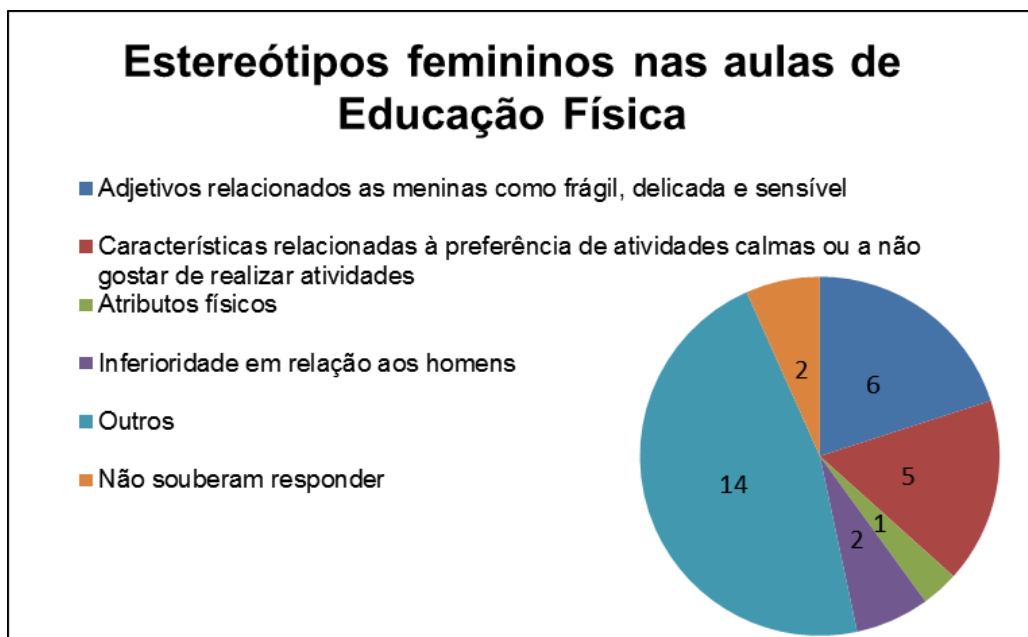


Gráfico 3- Estereótipos Femininos nas aulas de Educação Física.
Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar o gráfico 2 e o gráfico 3, percebe-se que a representação da mulher na visão dos alunos, de modo geral, expressa a mulher como delicada, sensível e inferior ao homem. Porém, no gráfico 2 verifica-se que metade dos alunos considerou que as mulheres estão mudando de comportamento, lutando cada vez mais pelos seus direitos e conquistando maior liberdade (características comportamentais).

Em relação às funções desempenhadas pelas mulheres, elas são responsáveis pelo cuidado da família, se encarregam dos afazeres domésticos e se ocupam de trabalhos leves. Quanto às atividades físicas, os alunos alegaram que elas têm preferência por atividades calmas ou não gostam de realizar esses tipos de atividades.

Os adjetivos atribuídos à mulher relacionados à delicadeza e sensibilidade estão presentes tanto do gráfico 2, quanto no 3. Em conformidade com os alunos A11A, A14A e A27B:

Ah, acho que sempre tem ser certinha, delicadinha, cuidar da casa, não fazer atividades tão pesadas, assim essas coisas (A11A).

Eu acho que, vamos dizer que elas são mais delicadas, então eu acho que elas procuram trabalhar com coisas mais leves (A14A).

Acho que acaba machucando as meninas por que elas são mais delicadas (A8A).

O ideal de mulher frágil e delicada a coloca muitas vezes, em uma posição inferior aos homens, e por isso para os alunos elas precisariam realizar trabalhos mais leves e nas aulas de Educação Física elas podem se machucar. As alunas A22B e A28B (7%) consideraram que nas aulas de Educação Física as meninas são excluídas, porque os meninos as consideram inferiores, nas palavras das alunas:

Porque eles acham que assim as meninas não sabem fazer as coisas não sabem fazer nada (A22B);

As meninas talvez sejam mais lerdas (A28B).

Sabe-se que a construção da identidade de gênero é resultante da influência de diferentes aspectos sociais, culturais, econômicos, históricos e biológicos. Na sociedade espera-se diferentes comportamentos entre meninos e meninas.

No tocante das práticas corporais as meninas são consideradas menos habilidosas que os meninos, sendo o adjetivo “anta” comumente utilizado para compará-las ao animal, que é pesado e lento (DAOLIO, 1995b). Segundo Romero (1994) há uma expectativa para que as meninas sejam mais dependentes, sensíveis e afetuosas que os meninos.

Reis (2008) ao analisar os estereótipos de gênero destacados por 25 mães de crianças de ambos os sexos, com a faixa etária entre 4 e 6 anos, verificou que as mães atribuíram as meninas características que oscilam entre as presentes na mulher do passado, com uma identidade passiva, submissa da mulher meiga, delicada e sensível, com as características da mulher moderna que é ativa e produtiva.

A representação da mulher por meio da delicadeza, sensibilidade e fragilidade, também foi evidenciada nas falas de 10 professoras de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental de uma escola do interior paulista, participantes do estudo realizado por Maia, Navarro e Maia (2011).

Goellner (1999) verificou que nas décadas de 1930 e 1940 o ideal de mulher presente em uma revista da época, era ser bela, ser maternal e feminina. Conforme os apontamentos dos alunos desse estudo, assim como das pesquisas realizadas

por Reis (2008), Maia, Navarro e Maia (2011), tais características parecem ser mantidas até os dias atuais.

Contudo, ressalta-se que embora esse estereótipo feminino seja muito reforçado, há diferentes maneiras de se vivenciar a feminilidade, isso posto partilha-se da ideia de que há mulheres com diferentes temperamentos e comportamentos que diferem da tipificação da mulher delicada e sensível.

Ao analisar os gráficos sob a perspectiva das funções desempenhadas pelas mulheres, verificou-se no gráfico 2, que 7 alunos (23,4%) consideraram que na sociedade a figura da mulher é representada como a dona de casa, responsável por cuidar da família e dos afazeres domésticos, esse fato é evidenciado na fala da aluna A22B:

Ah a sociedade vê a mulher como uma dona de casa essas coisas, tem que cuidar dos filhos, tem que fazer as coisas domésticas de casa, precisa fazer faxina para fora essas coisas, mas eu acho bem errado isso (A22 B).

As características funcionais relacionam-se diretamente com a concepção dos papéis sexuais ou de gênero determinados socialmente. O papel sexual desempenhado pelo indivíduo é reforçado ou punido por diferentes instituições, principalmente a família, para que assim se adeque ao comportamento que é esperado de seu sexo (ROMERO, 1994).

Grossi (1998) compreende os papéis de gênero como uma representação de tudo aquilo que está associado com o sexo biológico do homem e da mulher, caracterizando-os respectivamente como macho e fêmea em determinada cultura, diferenciando-os de uma cultura para outra. Ou seja, é a representação do que se espera de um homem e de uma mulher em cada cultura.

Nogueira e Saavedra (2007) definem os papéis de gênero como as expectativas partilhadas sobre o que se espera das qualidades e comportamentos apropriados para os homens e para as mulheres. Com isso os mesmos desenvolvem diferentes competências, o que influencia diretamente no modo de que cada gênero atua na sociedade. De acordo com as autoras, o comportamento tipificado dos gêneros parece ser a justificativa para divisão do trabalho entre os sexos.

A educação da mulher sempre foi mais restrita do que a do homem, destinada a esfera privada, da residência. Enquanto o homem é estimulado desde criança a

atuar nos espaços públicos. Os trabalhos domésticos referem-se ao âmbito do privado e por isso são tidas como de responsabilidade da mulher (GOELLNER, 2007; VIEIRA, 2005; REIS, 2008; ROMERO, 2010).

Segundo Goellner (1999), em meio à modernização nacional, a mulher ideal transita entre sutis mudanças de comportamento e a reafirmação dos valores dominantes, ou seja, as mudanças só são permitidas desde que não coloquem em risco as estruturas sociais vigentes, com isso as hierarquias existentes entre os homens e as mulheres são mantidas.

Percebe-se, sobretudo na sociedade da informação, a presença de uma heterogeneidade de mulheres que transitam nessas diferentes maneiras de vivenciarem a feminilidade, desde a mulher criada nos ideais tradicionais, até a mulher feminista que luta por maior liberdade de atuação nos diferentes espaços da sociedade.

A partir da análise do gráfico 2, nota-se que 15 alunos (50%) também identificaram uma mudança na percepção do estereótipo feminino nessa sociedade. Para esses alunos, a mulher já não é mais a dona de casa que deve cuidar dos filhos, agora ela trabalha e possui mais de liberdade, na opinião dos alunos A1A, A7A e A24B.

A mulher, ela já sofreu muito preconceito na sociedade ela era vista como só uma reprodutora, como uma dona de casa e hoje ela conquistou o seu papel, hoje ela trabalha, quando muito mais que alguns homens, tem uma vida social livre, não fica presa dentro de casa, ela faz o que ela quer ela conseguiu a sua independência (A1A).

Ah, acho que está mudando bastante, tem mulheres subindo de cargo, empregos que só homem, que alguns anos atrás não existia mulher no esporte, no emprego, na presidência né (A7A).

Ah, hoje em dia mudou muito, mas era vista a mulher ficar dentro de casa, cuidando da casa, dos filhos acho que é isso antes. Ah hoje em dia as mulheres tem liberdade, elas podem estar trabalhando no mesmo serviço que um homem poderia trabalhar, ela tem as mesmas funções (A24B).

Louro (2014) chama atenção para o fato das mulheres há tempos realizarem trabalhos fora de casa, para auxiliar no provimento da família, embora em uma

proporção menor do que a vista na atualidade. Aos poucos as mulheres foram conquistando maiores espaços de atuação, até configuração do cenário atual.

Os alunos A6A e A23B (7%) destacaram a figura da mulher na sociedade atual, como lutadora e batalhadora pelos seus direitos. A luta das mulheres por seus direitos teve seu marco no século XX, com o movimento sufragista (MEYER, 2007; MATOS, 2008; LOURO, 2014). Destaca-se que o avanço dos direitos pelas mulheres passou por um longo processo, sendo esse investigado, sobretudo pelas feministas, a partir do final da década de 1960.

A maior atuação da mulher no mercado de trabalho interfere diretamente nos papéis sociais de cada gênero. Com isso, as fronteiras entre os papéis de gênero estão cada vez mais tênues, pois há mulheres desempenhando papéis que tradicionalmente eram considerados masculinos e vice e versa. Entretanto, ainda não é possível afirmar que as relações e os papéis de gênero encontram-se em “pé de igualdade”.

De acordo com Louro (2014) é no campo social que se “constroem e reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 2014, p. 26, grifo do autor). Os alunos participantes dessa pesquisa reconhecem que na sociedade há uma diferença de papéis sociais desempenhados por homens e mulheres. Dos 30 alunos entrevistados 26 alunos (80%) apontaram essa diferença, sendo ela verificada tanto no âmbito do trabalho, como no dos esportes e das práticas corporais.

No campo do trabalho os alunos A1A; A5A e A27B demonstraram as diferenças existentes entre a atuação dos homens e das mulheres. Seguem as falas dos alunos respectivamente:

Sim, eu acredito que ainda há essa diferença e eu posso citar o mercado de trabalho, que muitas vezes nos empregos os homens ganham mais que as mulheres, mesmo elas estando em cargos melhores (A1A).

É sim, muitos trabalhos hoje em dia, tipo empilhadeira...Agora liberou empilhador de máquina para as mulheres, mas a maioria dos serviços as mulheres não podem, tipo caminhoneira, essas coisas, dificilmente você vê uma mulher (A5A).

Acho que não, acho que as mulheres são mais discriminadas, os homens se acham superiores e nos empregos eles ganham mais que as mulheres, é bem discriminado (A27B).

Embora a mulher na sociedade brasileira tenha conquistado maiores espaços de atuação, ainda verifica-se que as relações no âmbito do trabalho são desiguais para homens e mulheres. Elas recebem menos desempenhando a mesma função que os homens e ainda há várias profissões com baixa presença feminina. Segundo Vieira (2005, p. 223):

De fato, certo determinismo histórico-cultural constrói os papéis sexuais mesmo quando desejam opor resistência. Os homens, livres para irem e virem em qualquer direção, tendem a dominar a vida social fora do lar. No interior, a repartição das atribuições pode ser variada, mas, comumente é legado das mulheres o cuidado do lar. Por essa razão, são tão difíceis e lentas as mudanças sociais referentes à identidade das mulheres, pois cada alteração deve desconstruir processos históricos de séculos de preconceitos e de crenças, solidamente estratificados no seio da sociedade.

A partir da análise do gráfico 3 foi possível verificar que 5 alunos (17%) atribuíram às mulheres a preferência por atividades calmas ou não gostar de atividades físicas, sendo este outro estereótipo relacionado às meninas presentes nas aulas de Educação Física. A fala do aluno A15B caracteriza esse argumento, de acordo com o aluno:

às vezes por causa que dependendo as meninas não querem correr, ou não querer tipo suar, por causa de tal brincadeira, exercício, acho que é mais por isso (A15B)

Esse argumento está bastante presente no imaginário popular, e também entre muitos professores de Educação Física que verificam maior envolvimento dos meninos do que das meninas nas aulas. O processo de educação ao qual as meninas são submetidas as levam a adotar tal posicionamento, diferentemente dos meninos que são incentivados ao envolvimento com diferentes esportes, desde crianças (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011) .

O envolvimento das mulheres com o esporte é marcado por um longo processo de proibição dessas práticas. Só foi permitida uma aproximação das mulheres com as práticas corporais, quando se percebeu que as atividades físicas seriam interessantes para o fortalecimento dos corpos femininos e assim haveria a

possibilidade delas gerarem filhos fortes e saudáveis (CASTELLANI FILHO, 1989; KNIJNIK, 2003; ZUZZI; KNIJNIK, 2010).

A atuação entre homens e mulheres nos esportes foi outra diferença percebida entre os sexos, na sociedade pelos alunos. Os alunos A16B e A20B reconhecem que existe uma preferência de práticas pelos homens e outras que atraem mais as mulheres:

Ah depende, eu acho que sim, dependendo do esporte em si, dependendo de cada coisa. Tem coisa que o homem gosta mais, e coisa que a mulher gosta mais, é é isso (A16B).

As vezes sim, esporte de luta tem pouca competidora feminina, danças essas coisas tem mais meninas do que garotos, acho que parte de preconceito mesmo. Por causa que homem fala que dança é para homossexuais essas coisas, e lutas para as meninas são mais para grosseiros violentos (A20B).

Sobre essa questão vale ressaltar a dificuldade para a inserção da mulher no âmbito esportivo, que sempre foi predominantemente masculino. As mulheres foram proibidas por lei de praticar alguns esportes, sendo também discriminadas as práticas a que elas eram permitidas (CASTELLANI, 1989). Isso justifica a existência desses estereótipos em relação às práticas corporais para meninas e para meninos.

Assim sendo, ressalta-se a importância cada vez maior de se discutir as relações de gênero nas aulas de Educação Física, a fim de conscientizar os alunos de que as práticas corporais são para todos independente do que se pratica e do gênero da pessoa.

Por sua vez, quando as alunas foram questionadas se elas praticariam boxe, 13 delas (86, 7%) responderam que praticariam sem nenhum problema, apenas a aluna A25B disse que o boxe era “mais para menino”. As meninas se mostram dispostas para praticar modalidades ditas masculinas.

Mesmo com o interesse e atuação cada vez maiores das mulheres nos esportes, Goellner (2005) comenta que as condições de participação e acesso nas práticas corporais, sejam elas nos esportes de alto rendimento, na prática de lazer ou nas aulas de Educação Física não foram e ainda não são iguais entre homens e mulheres, levando-os a uma vantagem em relação a elas.

Em relação às questões de gênero e os esportes, os alunos foram questionados sobre qual a opinião deles a respeito das mulheres que jogam futebol

profissionalmente. A partir das respostas foi verificado que 23 dos entrevistados (76,7%), demonstraram aceitação em relação às mulheres jogarem futebol.

Desse total de alunos que aceitam o fato das mulheres poderem jogar futebol, 2 alunos, A1A; A6A, comentaram sobre a diferença do futebol praticado por mulheres em comparação ao praticado por homens. Os alunos reconheceram a necessidade de maior valorização do futebol praticado por mulheres, de acordo com os alunos citados:

Também não tenho preconceito nenhum, acho que é uma coisa, acho que hoje em dia o futebol feminino tem que ser mais desenvolvido, tem que ser mais mostrado na mídia, e que também para elas se elas gostam tem talentos, então eu acho bem legal (A1A).

Normal também, só que não é tão famoso como se fossem os homens jogando. Eu queria que os dois tivessem a mesma oportunidade de aparecer (A6A).

No Brasil, ainda se verifica uma menor valorização da prática esportiva por mulheres. Isso se evidencia, nos poucos espaços destinados a exibição de campeonatos esportivos disputados por mulheres, na mídia (GOELLNER, 2005).

Goellner (2005) ainda acrescenta a falta de mulheres nas comissões técnicas dos clubes de futebol e no nível administrativo, além de apontar a forte associação das jogadoras de futebol a imagem da homossexualidade (D'ÁVILA; SOUZA JÚNIOR, 2009) ou os perigos que a prática da modalidade pode causar a vida reprodutiva da mulher.

O futebol praticado por mulheres, nomenclatura sugerida por Souza Júnior (2013) entre outros, é um claro exemplo dessa discrepância, que se expressa nos baixos investimentos dessa modalidade, assim como nos baixos salários das atletas comparados aos salários milionários dos jogadores e nos poucos campeonatos existentes no Brasil para competição.

As alunas A8A e A22B relataram que as mulheres ao jogarem futebol encontram uma maneira de resistir e combater o preconceito existente, pois assim elas podem mostrar que também jogam bem futebol, na opinião da aluna A22B.

Ah eu acho legal, porque assim elas deixam essa barreira de preconceito de lado aí elas mostram para os homens que elas podem fazer as mesmas coisas que eles (A22B).

Em conformidade com Souza Júnior e Darido (2002) o discurso preconceituoso e estereotipado, em relação a prática do futebol por mulheres, disseminado no século XX foi um empecilho para que mais mulheres se envolvessem com essa prática. Porém, muitas delas ainda resistem, e encontram prazer e realização nessa modalidade esportiva.

A relação de poder presente nas questões de gênero se mostra também nas práticas corporais, o preconceito está presente em ambos os lados, tanto da menina que pratica uma modalidade que é consensualmente masculina, quanto do garoto que usufrui de uma prática feminina. Porém, para as alunas A10A e A13A o fato da mulher jogar futebol é mais aceitável na sociedade do que dos meninos dançarem ballet.

Eu acho mais normal do que um menino dançando ballet. Eu acho normal como se estivesse jogando vôlei, essas coisas. Porque mulher jogando futebol eles não criticam muito, agora é mais difícil ver um menino fazendo ballet, mulher já é mais fácil ver jogando futebol. É porque muita gente pratica na escola mesmo a gente brinca a gente joga, agora ballet se alguém for procurar para fazer vai, é porque quer muito, tem que atrás de professor de academia, então é uma coisa mais...não sei (A10A).

Ah eu acho assim é quase a mesma coisa de menino dançar ballet, mas eu acho que a sociedade aceita mais a menina jogar futebol do que o menino dançar ballet. Porque como o Brasil é uma nação que gosta de futebol então não tem tanto preconceito assim (A13A).

O futebol por ser uma prática popular no Brasil se faz mais presente no cenário social do que o ballet clássico, que é usufruído, sobretudo pela elite e classe média nacional. Porém, a questão central não está em discutir qual das práticas corporais é mais aceitável para cada gênero, se faz necessário entender porque se chegou a essas distinções das práticas corporais para homens e mulheres.

Nesse ponto é que se reafirma a importância da Educação Física na escola, em refletir e discutir com os alunos sobre como homens e mulheres se apropriam dos elementos da cultura corporal de movimento, a fim de desmistificar esses padrões e crenças ainda presentes na sociedade sobre as práticas corporais.

Apenas os alunos A4A e A29B (6,7%) expressaram alguma forma de negação a respeito da mulher jogar futebol. Assim como na opinião de muitos indivíduos, os alunos consideraram que o futebol é um esporte de homem. De acordo com os alunos:

Nada contra mais eu acho que é mais esporte de homem, eu acho que os homens são melhores, só que eles querem mais também, eles já nascem jogando bola. Acho que também porque vem de nascença, o pai coloca o menino para jogar bola e a menina para brincar com boneca, daí já nasce separado (A4A).

Ah, futebol é estranho também né, porque já não é muito...para elas é mais para menino (A29B).

O aluno A4A reconhece que há uma distinção na educação de meninos e meninas, e que os meninos desde criança são mais estimulados a jogarem futebol, sendo este um fator social e cultural. Ainda assim, na opinião do aluno o futebol é um esporte para os homens. Reflete-se com isso a dificuldade dele em compreender que as meninas que tiverem oportunidade de um maior contato com o futebol também são capazes de desenvolver as habilidades para praticá-lo.

A seguir serão apresentados os estereótipos masculinos apontados pelos alunos.

Estereótipos masculinos

Assim como foi verificado a presença de estereótipos femininos na sociedade e nas aulas de Educação Física, o mesmo ocorreu com os estereótipos masculinos. As subcategorias referentes a esses estereótipos serão apresentadas no quadro a seguir.

Estereótipos masculinos presentes na sociedade na visão dos alunos	Estereótipos masculinos presentes nas aulas de Educação Física
<ul style="list-style-type: none"> • Responsável pelo sustento da família e se ocupam de trabalhos pesados; • Adjetivos relacionados à superioridade ou que expressam uma maior expectativa; • Adjetivos relacionados à brutalidade ou a não demonstração de sentimentos; • Atributos físicos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos relacionados aos meninos como brutos, grosseiros ou podem machucar as meninas; • Preferência por atividades dinâmicas e jogam com empolgação; • Atributos físicos; • Superioridade em relação as meninas; • Outros; • Não sabem responder

Quadro 12- Subcategorias dos estereótipos masculinos presentes na sociedade e nas aulas de Educação Física

Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados obtidos em cada subcategoria estão expressos no gráfico 4 e no gráfico 5.

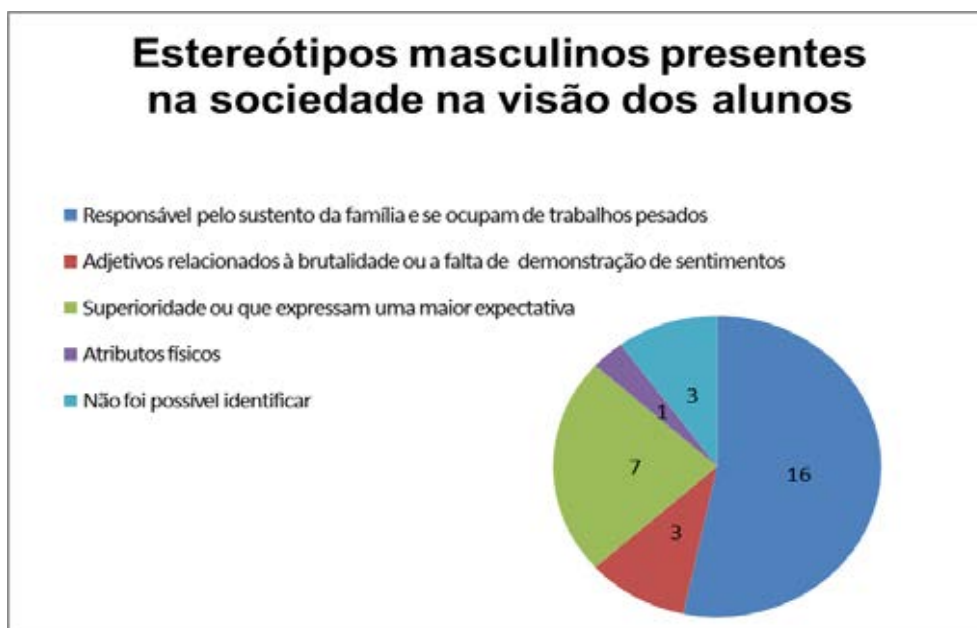


Gráfico 4- Estereótipo de gênero presente na sociedade na visão dos alunos

Fonte: Elaborado pela autora

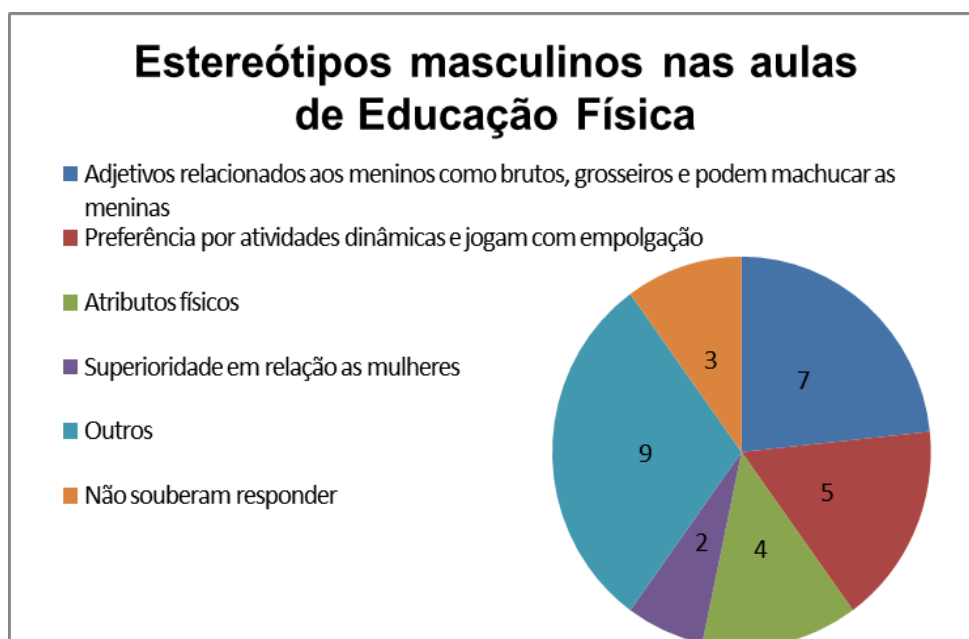


Gráfico 5- Estereótipos masculinos presentes nas aulas de Educação Física

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da verificação dos gráficos 4 e 5 foi possível traçar os estereótipos masculinos presentes na sociedade e nas aulas de Educação Física. Os homens foram considerados indivíduos grosseiros e brutos, outra característica apontada foi que eles não demonstram seus sentimentos. Apontou-se também que eles apresentam uma superioridade em relação às mulheres e há uma maior expectativa sobre eles por parte da sociedade (características comportamentais).

Dentre as funções desempenhadas pelos homens, de acordo com os alunos e alunas, eles são os responsáveis pelo sustento da família, se ocupando, sobretudo de trabalhos pesados. Referente às atividades físicas, eles preferem atividades mais dinâmicas e as praticam com empolgação (características funcionais). Em relação aos atributos físicos, eles foram declarados mais fortes e mais ágeis do que as mulheres (características físicas).

O estereótipo dos homens como brutos, grosseiros e não demonstram seus sentimentos foi evidenciado por 3 alunos (10%) no gráfico 4. Esse mesmo estereótipo também foi destacado por 7 alunos (23%) que atribuem a esse fato a separação entre os meninos e as meninas nas aulas de Educação Física. Destacam-se as falas dos alunos A1A, A2A, A5A e A23B.

Eu acho que a sociedade espera do homem que ele seja insensível, não demonstre emoções, seja forte o tempo inteiro e consiga tudo o que ele quer, e seja o machão, como a sociedade vê mesmo o homem (A1A).

Ah, não sei te explicar, mas as meninas elas são...assim porque elas acham que os moleques são meio brutos, assim para as atividades, ai elas querem ficar cada uma no seu canto, as meninas de um lado os moleques de outro (A2A).

Porque os meninos são um pouco mais brutos que as meninas, ah, acaba...,se tiver jogando vôlei bate forte e acaba machucando as meninas (A5A).

Ah, homem é mais grosso assim, mas cavalo, a mulher já é mais delicada assim no jeito de fazer (A23B).

Os alunos identificaram esse estereótipo bastante comum atribuído aos homens. Romero (1994, p. 227) destaca que ao contrário das mulheres a sociedade

espera que os homens sejam “fortes, independentes, agressivos, competentes, competitivos e dominantes”.

Em sua pesquisa Reis (2008) identificou que as mães apontaram dentre os estereótipos masculinos os relacionados ao homem machista e sisudo (sério, pouco emotivo, autoritário), com uma inteligência racional e corajosa (inteligente, trabalhador, valentão, forte, decidido) e também característica de um novo homem, que é vaidoso, íntegro e gentil.

As professoras participantes do estudo de Maia, Navarro e Maia (2011) atribuíram características diferentes apresentadas por homens e mulheres. Eles foram considerados como agressivos, agitados, mandões, relaxados, impacientes e com ausência de carinho.

Ao atentar-se para a fala do aluno A5A, o mesmo destaca a necessidade dos meninos se policiarem ao realizar atividades em conjunto com as meninas, nas aulas de Educação Física, uma vez que a brutalidade dos mesmos porideam machucá-las. Esse argumento é bastante utilizado por muitos professores de Educação Física, e para prevenir que as alunas não se machuquem, realizam diferentes atividades entre meninos e meninas.

O correspondente a 7 alunos (23,4%) no gráfico 4, relataram uma superioridade e maior expectativa no homem do que na mulher na sociedade. O mesmo foi evidenciado por 2 alunos (6,7%) nas aulas de Educação Física. Em conformidade com os alunos A8A, A12A, A24B:

Ah, eu acho que eles esperam o máximo do homem né, ah sei lá. Ah, eu acho que eles esperam que o homem faça tudo, que o homem seja o responsável de tudo o que acontece na cidade no mundo (A8A).

Ah, acho que é tomar frente de tudo, que é comandar, ganhar mais dinheiro, ter mais força sei lá, que tem mais influência na sociedade sei lá (A12A).

Alguns meninos eles acham que tem mais potencial que algumas meninas, que tem mais habilidade (A24B).

Verifica-se que os alunos identificaram na sociedade a presença dessa relação hierárquica entre homens e mulheres, estando eles em uma posição acima

da posição delas. Sendo isso refletido em diferentes setores como no econômico, social ou cultural e também nas aulas de Educação Física.

Contudo, Louro (1998) ressalta que estudiosas com aproximações à perspectiva pós-estruturalista, como Scott (1995) passaram a criticar a dicotomia e polarização estabelecida entre os gêneros, nas quais a mulher sempre é colocada em oposição ao homem. Tem-se então uma relação estabelecida entre dominador-dominada, na qual o homem ocupa a posição superior e a mulher a inferior.

De acordo com a autora é importante que se historicize a polaridade entre os gênero e, conseqüentemente, a hierarquia que dela deriva, pois assim se possibilita uma ação, ou seja, mesmo as relações de gênero sendo marcadas por grande complexidade, permitem mudanças, o que justifica a luta do movimento feminista.

A respeito das características funcionais, a análise do gráfico 4 permite afirmar que mais da metade dos alunos (53,4%), avaliam, que para a sociedade de modo geral, os homens são os responsáveis pelo sustento da família ou se ocupam de trabalhos pesados. De acordo com os alunos, A5A, A6A e A20B respectivamente:

Ah, na maioria dos homens, a sociedade espera, que eles trabalhem, que eles façam o maior esforço (A5A).

Eu acho que seja alguém que trabalhe mais para sustentar a família...que tenha as obrigações dele na casa, no trabalho que é diferente da mulher eu acho (A6A).

Que eu tome as atitudes certas, que eu consiga que meio sustentar a minha família, ter uma condição de vida boa, um trabalho sustentável (A20B).

Verifica-se que na opinião dos alunos, ainda persiste a ideia de divisão de papéis de gênero na sociedade. Aos homens é esperado o provimento da família (CASTELLANI, 1989; ROMERO, 1994; VIEIRA, 2005).

Segundo Castellani Filho (1989) essa função do homem pode ser vista no decreto de Lei n 96.503/77, no qual se estabelecia que a prática da Educação Física é obrigatória para todos níveis e ramos de escolaridade, porém o inciso F do artigo 1º diz que a disciplina é facultativa para a aluna que tenha prole. Nas palavras do autor:

Caso o entendimento fosse outro, "homem com prole" também deveria merecer o mesmo tratamento oferecido a mulher. Acontece que, a ele, é imputada outra tarefa, que não a de cuidar dos "afazeres domésticos" (a educação dos filhos aí incluída). Seria dele a responsabilidade de garantir o sustento da família. E dele a incumbência de dar conta da atividade produtiva (CASTELLANI FILHO, 1989).

As diferenciações dos papéis sexuais desempenhados por homens e mulheres aliadas à algumas características da sociedade patriarcal, é marcada pela dominação masculina sobre a família, no trabalho e em outros setores da sociedade (PEREIRA; ROMERO, 2004). De certo modo, ainda transparecem algumas de suas características na sociedade da informação, como por exemplo, o fato de determinadas profissões serem consideradas femininas ou masculinas. Essa ideia também foi reproduzida pelas alunas A11A, A14A e A24B:

Ah, eu acho que por causa dessa coisa de machismos assim, homem tem que ser médico, ser enfermeiro é coisa de mulherzinha, essas coisas assim (A11A).

Eu acho que tem trabalho que é mais para homem trabalham com coisas pesadas, igual na Wirpol ele trabalham com máquinas de fazer máquinas eu acho que é mais pesado, e uma mulher não trabalharia com essas coisas (A14A).

Eu acho que sim né, que é mais virado para esse lado que os homens tem um pouquinho mais de capacidade, não assim capacidade de ser mais que a gente, mas eu acho que diferencia um pouco. Um bancário? Eu acho que isso é mais para homens, as mulheres não tem muita paciência eu acho que é mais isso (A24B).

Por ser um fator cultural as profissões são consideradas, masculinas ou femininas, de modo diferente, de acordo com cada cultura (VIEIRA, 2005), por exemplo, no Brasil as profissões como pedagogia e enfermagem são tradicionalmente femininas (RIBEIRO, 2007).

Em uma aproximação com as práticas corporais, a preferência por atividades dinâmicas e a empolgação na realização dessas foram apontados por 5 alunos (16,7%), para o A17B:

Tem bastante menino que gosta assim de mais atividade física, futebol, basquete, vôlei, aí tem menino mais agitado que não gosta de ficar sentado conversando (A17B).

As alunas A10A e A27B alegaram que os meninos possuem mais força que as meninas, e as alunas A13A e A28B os consideraram com maior agilidade, esses foram os motivos para separação nas aulas apontados pelas alunas, de acordo com essas alunas:

Ah, separação? Porque os meninos tem mais força que as meninas (A10A).

Porque os meninos são um pouco mais ágeis (A13A).

Os meninos não tem noção da força e machuca (A27B).

Porque os meninos tenham mais agilidade ou prática para fazer atividade (A28B).

Pereira e Romero (2004) relatam que a construção do corpo está permeada por valores e crenças culturais que estabelecem padrões de diferenciação sobre a motricidade em relação ao gênero, caracterizando os meninos como fortes e velozes e as meninas mais ligadas a expressão corporal e o desenvolvimento da motricidade fina.

Ao estudar as relações de gênero nas aulas de Educação Física na escola, verifica-se que a diferenciação entre meninos e meninas, pautadas em aspectos físicos, é comumente um critério utilizado pelos professores, para justificar a separação dos meninos e das meninas nas aulas de Educação Física (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011).

Porém, compartilha-se com o pressuposto de que o objetivo da Educação Física na escola é inserir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento, para que ele possa compreender e usufruir de seus elementos de forma crítica (KUNZ, 1991, SOARES et al., 1992; DARIDO, 2003; BRACHT, 2007; BETTI, 2007).

Deste modo, entende-se que as diferenças entre os alunos, sejam elas de origem físicas ou sociais, devem ser respeitadas. Com isso é importante que os alunos e alunas interajam uns com os outros, durante as aulas, resolvendo os conflitos de modo colaborativo.

Dos 14 alunos do sexo masculino entrevistados, o aluno A21B foi o único que praticava uma modalidade de dança, especificamente o *jazz*. O aluno comentou

brevemente sobre a sua experiência com a dança, indicando as facilidades e dificuldades enfrentadas pelos meninos que dançam, e sobre a importância do apoio da família, para a superação dos preconceitos.

As facilidades é que eu adquiero muita leveza, muita expressão, eu adquiero muita coisa, sabe assim de delicadeza essas coisas. Já as dificuldades são muito preconceito, tem muita gente que zoa, muita gente que não entende, tem muita gente que brinca com isso sabe. O meu pai no começo não aceitava que eu gostava de dançar, ai o tempo foi passando, ele foi assistindo as apresentações, a minha família agora apoia totalmente sabe, eles veem que me faz feliz, ai eles me apoiam (A21B).

Durante a realização da entrevista, alguns alunos comentaram sobre o fato do colega de sala A21B dançar. Mesmo com um colega próximo realizando a dança como prática corporal, a maioria dos alunos do sexo masculino apresentaram preconceito sobre menino dançar ballet.

Pois, quando questionados se eles praticariam ballet, dos 14 alunos entrevistados 9 (64,3%) responderam que não praticariam, desses 6 alegaram que não praticariam por falta de interesse ou habilidade, 2 por considerá-lo uma prática muito feminina e 1 aluno por sentir vergonha. Apenas 5 alunos (35,7%) responderam que praticariam ballet se tivessem a oportunidade.

Sobre a opinião dos meninos e meninas entrevistados, em relação aos homens que praticam ballet clássico, 20 alunos (66,7%) demonstraram aceitação em adotar o ballet como prática corporal. Como exemplo, destacam-se as falas da aluna A13A e do aluno A15B.

Ah eu gosto, eu acho muito bonito assim um menino dançar ballet porque eu já dancei ballet então eu tenho uma realidade, e os meninos dão ajuda na dança e eu não tenho nenhum preconceito. Eu acho bonito até (A13A).

Ballet, ah sei lá, eu não veria, não acharia estranho, porque como eu faço, sou Mc e tal é uma coisa que eu já vi bastante, por causa dos B Boys, tem tanto menino quanto menina e algumas coisas do street dança de rua, ballet acaba, acrescenta um pouco, então eu já vi meninos praticando, então para mim é mesmo coisa comum (A15B).

Alguns alunos mencionaram que ao praticar ballet, os homens estão demonstrando uma forma de resistência e superação do preconceito existente, sendo esse argumento apontado por 5 alunos (16,7 %).

Não, eu acho que eles têm espaço, mas querendo ou não todo mundo vê como uma coisa mais diferente, só que tem dança no ballet que o papel do menino é bem importante que ergue as meninas, então eu acho que é bem legal eles fazerem, e principalmente por que eles vencem muitos preconceitos, tem uns que fazem e nem ligam para que os outros falam (A11A).

Ah, porque eu não gosto muito de dança eu vejo os outros dançar eu acho bonito, e menino dançando você que a pessoa está ali, sofre preconceito ainda de certa forma, tá ali porque a pessoa gosta, e ela vai em frente, aí eu acho bem legal (A12A).

Os 7 bailarinos profissionais entrevistados por Haas et al. (2011) também relataram que no início da carreira sofriam bastante com o preconceito, pois muitas pessoas estranhavam o fato deles, como homens, dançarem ballet clássico. Segundo esses bailarinos o apoio da família e dos amigos próximos foi essencial para a permanência na dança.

Dos alunos entrevistados favoráveis aos meninos dançarem ballet, 3 alunas (10%) alegaram que eles dançam melhor que as meninas, demonstrando uma espécie de competição entre os sexos.

Eu acho legal, eu acho bem diferente eu gosto de ver meninos dançando ballet. As vezes é até melhor que as meninas assim, eu gosto (A30A).

Ah, eu acho lindo, eu adoro, meninos principalmente, eles... parece que eles.. são mais bonitos dançando que as meninas (A26B).

Apesar dos alunos A18B e A19B afirmarem que dançariam ballet, os mesmos alegaram que os meninos que dançam ballet, são “estranhos” por apresentar trejeitos femininos. De acordo com os alunos:

Eu acho normal, mas sei lá, geralmente os meninos que faz ballet é meio estranho. Meio afeminado. Por causa do jeito deles. Só por causa disso não é por causa da dança. Eu faria dança, eu não faço porque eu não manjo, eu sou travado. Eu faria ballet eu acho legal (A18B).

Ah meio estranho pela pose de feminilidade que tem, mas é uma coisa que eu faria de boa, eu faria. Ah porque, como eu posso dizer, para mim o homem ele tinha um padrão, é ser homem pegar mulher, trazer coisas para casa e tal, ser essa parte, e não como eu posso falar desmunhecar, ah sei lá eu entrei eu acho que num preconceito? (A19B).

O “estranho” presente na fala dos alunos pode ser caracterizado pelo que Louro (2007) chama de excêntrico, que seria o desviante, aquele que está fora do centro. Na sociedade brasileira cuja referência é a masculina, o centro encontra-se no homem branco, de classe média e heterossexual (LOURO, 2007), pode-se acrescentar também o interesse e gosto pelo futebol.

Percebe-se também na fala do aluno A19B que ele apresenta uma concepção de homem baseada nos estereótipos masculinos presentes na sociedade patriarcal, mas ao mesmo tempo ele reconhece a presença de preconceito em seu discurso.

Os alunos e professores de graduação em Educação Física participantes do estudo de Pereira e Romero (2004) ao visualizarem imagens de homens praticando modalidades concebidas como femininas, expressaram os mesmo tipos de comentários dos realizados pelos alunos A18B e A19B.

Apenas 3 alunos (10%) apresentaram negação ao fato dos meninos dançarem ballet, esses alunos todos do sexo masculino, consideraram que essa é uma prática voltada para as meninas. Não foi possível identificar a opinião de 4 alunos (13,4%). O aluno A5A faz uma análise sobre o fato dos meninos dançarem ballet que merece ser destacada.

Eu necess...minha opinião, eu acho meio estranho por que os movimentos são um pouquinho gays entre aspas, mas é o que eu falei, a gente acha, desde criança a gente está aprendendo a ver uma coisa que tipo assim, seu pai ou sua mãe está assistindo um filme tipo assim, seu pai vê uma cena dessa e fala “nossa que gay”, então você já cresce com isso na cabeça, sem poder dar liberdade a uma coisa que não é errado, a gente não dá liberdade por que nossos pais foram ensinando isso para nós (A5A).

A fala do aluno A5A expressa a influência que a educação familiar exerce na construção da identidade de gênero. Reconhece-se a importância dessa educação

para o desenvolvimento do indivíduo, mas deve-se considerar que muitas vezes preconceitos e discriminação são transmitidos por meio dela.

Os alunos de modo geral reconheceram os estereótipos masculinos presentes na sociedade e que inevitavelmente são refletidos nas aulas de Educação Física. Ao contrário do que ocorreu com os estereótipos femininos, no qual os alunos destacaram uma mudança de comportamento por parte das mulheres, o mesmo não foi apresentado para os homens.

Na próxima seção serão apresentadas as concepções de gênero verificadas nas falas dos alunos e do professor, e as implicações destas para as aulas de Educação Física.

B. Concepção de gênero e a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física: a opinião dos atores escolares e as observações

O professor confirmou na entrevista a sua concepção de gênero, a qual durante as observações da sua prática pedagógica, já sinalizava alguns indícios sobre tal perspectiva.

O professor considera que as questões de gênero devem ser tratadas de maneira clara, colocando para os alunos que existe sim diferença entre homem e mulher, mas isso não quer dizer que um tem mais valor que o outro. Na fala do professor:

Bom é o seguinte, em primeiro lugar existe essa diferença é inegável tá, a questão até biológica, psicológica, mas como que a gente pode tratar disso? Dizendo que ambos podem ser diferentes, mas eles têm o mesmo valor. Entendeu? É importante ter essa diferença, senão não haveria homem e mulher, porém você tem que ensinar que um é complemento do outro. Por exemplo, se eu.., se um gênero tem..vamos ver....mais habilidade em alguma coisa o outro não tem. Então precisa ter essa união para um completar o outro (PROFESSOR).

A fala do professor demonstra uma leitura sobre o assunto pautada numa visão biológica. Conforme ressalta Goellner (2007) esse argumento foi muito utilizado em momentos passados, mas ainda se faz presente em algumas perspectivas contemporâneas. Frente a essas diferenças o professor sugere que se trabalhe com respeito às limitações físicas de todos os alunos, auxiliando-os na

superação de suas dificuldades. Ele comentou brevemente sobre a questão das mulheres antigamente serem privadas de algumas práticas:

Tá, então na parte da aula o que a gente pode fazer? Todos são capazes de fazer desde que obedeça as suas limitações, aí não é só a questão de gênero, de sexo, é de biótipo de tamanho etc.. Então eu acho isso importante, ainda bem né, mesmo tendo as diferenças entre homem e mulher, isso também esse negócio de...limita as coisas da menina não poder fazer certas atividades, antigamente só o homem fazia, também dificultava o seu desempenho nas habilidades motoras, hoje não, já tem uma maior abertura, então isso também é importante salientar que você tem que dar oportunidade para todos (PROFESSOR).

Ainda que o professor tenha mencionado sobre haver uma abertura maior na atualidade para as meninas em relação às práticas corporais, a ênfase dada no seu discurso está nas limitações estruturais e físicas dos alunos. De acordo com Daolio (1995b) uma análise global e aprofundada sobre a temática do gênero requer a consideração dos aspectos sociais e culturais.

Ao se propor analisar a temática do gênero nas aulas de Educação Física, dificilmente não se discutirá sobre a oposição entre aulas mistas e separadas, ou ainda a separação de meninos e meninas durante a realização de algumas atividades, pois esse é um problema que os professores enfrentam cotidianamente em sua prática pedagógica.

Embora 100% dos entrevistados tenham afirmado que as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental foram mistas, pouco mais que a metade, 16 alunos (53,3%) lembrou ocorrer a separação entre meninos e meninas em relação às atividades desempenhadas.

De maneira geral os alunos relataram que os meninos ficavam jogando futebol e as meninas permaneciam sentadas ou jogando voleibol. Alguns alunos apontaram também que, às vezes, poucas meninas jogavam futebol em conjunto com os meninos e alguns meninos jogavam voleibol com as meninas.

Eram mistas, havia várias meninas que ficavam sentadas no canto assim, só os meninos jogavam futebol mesmo (A9A).

Ah elas eram mistas, os meninos jogavam mais futebol e as meninas ficavam mais sentadas assim ou jogavam vôlei (A8A).

No Ensino Fundamental sempre foi mista, misturava todo mundo e fazia uma brincadeira. De vez em quando, algumas meninas jogavam futebol, por exemplo, e às vezes os meninos jogavam vôlei, mas era uma ou duas, um monte de moleques e duas meninas, ou um monte de meninas e um pouco de meninos, assim (A15B).

Pode-se perceber que mesmo sem uma lei que regulamente a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, fato já ocorrido na história desse componente curricular, a prática dessa separação se mostra bastante comum nas aulas de Educação Física (DORNELLES, 2007), o que pode levar os alunos a naturalizarem esse fato.

Contudo, Dornelles (2007) destaca que a separação não deve ser encarada como um processo natural, ela é marcada por uma constituição histórica e disciplinar das práticas corporais. Verifica-se que a diferenciação biológica influenciou diretamente na separação dos meninos e das meninas nas aulas de Educação Física (CASTELLANI, 1989; ROMERO, 1994; ALTMANN, 1999; SOUZA; ALTMANN, 1999; DORNELLES, 2007; GOELLNER, 2010).

Como já foi apontado, os papéis de gênero pautavam-se nas diferenças biológicas, deste modo, os corpos deveriam receber uma preparação específica, em conformidade com as atividades a serem desempenhadas, de acordo com cada sexo (GOELLNER, 2010). Assim sendo, os momentos destinados para a realização das ginásticas⁷ ocorriam separados entre meninos e meninas (DORNELLES, 2007).

As turmas na qual a pesquisa foi realizada se caracterizavam por turmas mistas. Entretanto, durante o período de observação constatou-se, sobretudo no conteúdo referente ao rúgbi e futebol americano, que o professor separava os meninos das meninas.

Em uma conversa informal, o professor relatou uma experiência negativa, de um colega de profissão que trabalhava em uma escola da periferia do Município de Rio Claro. Ele contou que os alunos estavam jogando futebol, meninos e meninas em conjunto, um dos meninos propositalmente acertou uma bolada na menina que

⁷ Goellner (2007) esclarece que a ginástica se referia a diferentes práticas corporais, como exercícios militares, acrobacias, danças, cantos, corridas, jogos, esgrima, natação, marchas, lutas, entre outras.

acabou se machucando de modo grave. Esse professor teve sérios problemas com a família da garota que foi na escola reclamar do que havia acontecido.

De acordo com o professor, por esse motivo ele prefere dar aulas separadas, ou separar os alunos e alunas em determinadas atividades, para evitar esse tipo de problema. Entretanto, nas aulas de Educação Física devido suas especificidades, os meninos também podem se machucar, assim sendo o argumento expresso pelo professor não se justifica.

Segue a fala do professor em relação ao fato de já ter trabalhado com turmas mistas e separadas e sobre as desvantagens de dar aulas para turmas mistas.

Já, já trabalhei com a turma separada principalmente no Sesi de 1994 à 2002-2003 e trabalhei junto também. A desvantagem é que...conforme o ciclo que você está. Conforme a escola, conforme a clientela, fica inapropriado você trabalhar masculino e feminino. Isso depende muito da série, depende do local e do nível sócio cultural dos alunos. Por que tem atividades que fica praticamente impossível você ministrar aulas mistas. Depende da proposta pedagógica também (PROFESSOR).

A análise da fala do professor revela que são vários os fatores que contribuem para dificultar o trabalho com aulas mistas. Ao se referir ao nível sócio cultural dos alunos, o professor compreende que é mais difícil trabalhar com turmas mistas em escolas da periferia, devido ao fato de geralmente nessas escolas haver muito problema de indisciplina e falta de respeito entre os alunos, o que tornaria “praticamente impossível ministrar aulas mistas” para essa clientela.

O professor não deixa claro em seu discurso os motivos pelos quais em determinadas situações não é possível se trabalhar com turmas mistas. Entretanto, arrisca-se em apontar o conflito gerado entre os alunos, como uma dessas razões. Em relação às vantagens de se trabalhar com turmas mistas, o professor destaca:

As vantagens é que você pode em determinado momento, transformar a atividade esportiva, mais numa atividade assim lúdica entendeu? Você pode participar jogar, mas sem com aquele espírito de querer ganhar de querer vencer a todo custo entendeu? (PROFESSOR).

A partir da análise do discurso do professor pode-se verificar a sua concepção sobre a Educação Física na escola, sendo que em alguns momentos ele

demonstrou uma aproximação com a perspectiva tradicional, valorizando a dimensão procedimental e competitiva (SOARES et. al, 1992; CASTELLANI FILHO, 1993; BRACHT, 1999; DARIDO, 2001; 2003).

Apesar do professor não exigir uma técnica perfeita dos alunos, no seu discurso fica evidente que nas aulas com turmas mistas os meninos não podem jogar “sério”, pois o fato das meninas estarem presentes faz com que a aula apresente um caráter mais lúdico (ROMERO, 1994; ABREU, 1995; ALTMANN, 1999; GOELLNER, 2010).

Outra vantagem de se trabalhar com turmas mistas para o professor é a possibilidade de tratar o respeito com os alunos, e também ver as diferenças entre eles, sejam elas sexuais ou físicas. De acordo com o professor:

Você trabalha as diferenças, então você mescla menina, então você consegue ter uma, uma, um respeito, ver as diferenças de um para o outro. NÃO SÓ NA PARTE SEXUAL, mas na parte do biótipo da pessoa também. Eu prefiro dar aulas para turmas separadas, por dois motivos. Um como eu já coloquei pela nossa realidade é mais fácil dar aulas para turmas separadas, e porque os meninos tem mais vontade de fazer as aulas (PROFESSOR).

O caráter socializador oportunizado pelas aulas mistas é uma vantagem sempre lembrada pelos professores e alunos (ABREU, 1995; JESUS; DEVIDE, 2006; ALTMANN, AYOUB E AMARAL; 2011). Mesmo reconhecendo a importância do trabalho com as diferenças entre os alunos, em relação ao gênero, o professor ainda prefere dar aulas para turmas separadas por sexo. Como justificativa ele atribuiu ao fato dos meninos terem mais vontade de participar das aulas, sendo esse argumento utilizado por outros professores da área (ROMERO, 2010; ALTMANN, AYOUB E AMARAL; 2011). Assim como, também se fez presente nas falas dos alunos A2A, A11A:

Ah por que eles querem jogar no modo bruto assim, não quer jogar devagar tudo quer jogar para ganhar mesmo (A2A).

É jogar para valer, que nem assim quando tem queimada com menina junto, fala que não pode jogar forte, essas coisas (A11A).

As diferenças dos níveis de habilidade entre os alunos é uma das dificuldades em se trabalhar com aulas mistas (ABREU, 1995; GOELLNER, 2010). Observa-se também que a fala do professor reproduz a ideia de que não há meninas competitivas, ou meninas que gostam praticar esportes, sendo essa a opinião de muitos professores de Educação Física, segundo Altmann, Ayoub e Amaral (2011).

Com isso, a análise da atuação das mulheres no cenário das práticas corporais é feita de modo generalizado e com um viés reducionista, uma vez que o contexto social onde elas são educadas não é considerado.

Em contrapartida, esboça uma generalização de que todos os meninos possuem boa desenvoltura e gosto pelas práticas corporais, fato que também pode não configurar a realidade, conforme Altmann (1999).

No ambiente escolar por apresentar uma heterogeneidade de alunos, com diferentes experiências motoras, se faz necessário solicitar a eles para tomarem cuidado durante a realização das práticas, a fim de precaver a possibilidade de alguém se machucar e garantir a segurança de todos, sendo eles meninos ou meninas.

Verifica-se que mesmo as meninas participando do jogo com os meninos, muitas vezes, não são realmente incluídas, desempenhando uma função de apenas completar o time, circunstância que pode ser verificada com a entrevista do aluno A18B:

Pesquisadora: Como eram as suas aulas de Educação Física no ensino fundamental, as turmas eram mistas ou separadas?

A18B: Eram separadas, meninos jogando bola e as meninas no canto delas,

Pesquisadora: Entendi e só os meninos que faziam?

A18B: É só os meninos.

Pesquisadora: Mas e quando alguma menina jogava, vocês incluíam ela? Passavam a bola? Deixavam ela jogar de igual?

A18B: Não!

Pesquisadora: Ah...

A18B: o negócio é meio excluído mesmo (risos)

Essa atitude desmotiva a participação das meninas que preferem ficar sentadas, ao invés de participar de um jogo que em poucos momentos terão a oportunidade de jogar. Esse fato foi exaustivamente discutido em Altmann (1999;

2002); Altmann, Fernandes, Ayoub (2009); Romero (1994), Daolio (1995b), Jesus e Deive (2006), sobre a exclusão das meninas.

No percurso da observação, em uma aula do conteúdo de futebol americano, os alunos estavam jogando em times mistos, a aluna A10A atravessou praticamente a quadra inteira, desviando de todos que a tentaram parar e conseguiu marcar o ponto, todos ficaram admirados com a participação dela.

Na sala de aula, em outro momento, alguns alunos comentaram sobre esse episódio. Interessante foi à fala da aluna A30A, que assim se pronunciou: “modesta, nós também joga, fica que nem cone”, desvelando a indiferença da sua participação durante o jogo, uma vez que ela não se sentiu incluída no mesmo.

Percebeu-se que em vários jogos, os meninos das duas turmas, dominavam o jogo todo, passando a bola apenas entre eles. Essa era uma atitude mais frequente entre os alunos da turma B. Os alunos da turma A embora incluíssem as meninas no jogo, também permaneciam mais tempo com a posse de bola, fato recorrente nas aulas de Educação Física de acordo com Altmann (1999). Esse fato pode ser observado durante um jogo ocorrido com a turma B e foi registrado no diário de campo:

Mesmo com várias meninas no time e dispostas a jogar, os meninos monopolizaram o jogo e passavam pouquíssimas vezes a bola para as meninas. O professor disse que os meninos teriam que jogar a bola para as meninas, nisso um dos meninos jogou a bola para uma menina e ela jogou a bola na mão do adversário. Uma garota (A28B) que estava de fora vendo a cena disse “Que dó”, por que a garota não conseguia fazer nenhum passe. Essa mesma garota (A28B) falou para o professor “Sor você devia fazer um time só de mulher, porque mulher com homem, não joga. Sor faz um time das meninas”. O professor atendeu ao pedido da garota, porém nenhuma das meninas quiseram continuar jogando e apenas as alunas A22B e A28B jogaram com os meninos (DIÁRIO DE CAMPO).

As meninas da turma B apresentavam bastante resistência para a participação nas aulas práticas, as poucas que se dispunham sempre jogavam com os meninos para poder formar times. A fim de aumentar a participação delas o professor solicitava para os meninos jogarem a bola para as meninas. Porém, essas eram intervenções pontuais, em nenhuma aula ele conversou seriamente com os alunos sobre isso, fazendo-os refletir sobre esse procedimento para que os alunos

revejam suas atitudes. Tal prática já foi sinalizada como necessária e fundamental por Souza Júnior (2003).

Outra forma de exclusão ocorre quando a decisão dos meninos é a única a ser considerada. Notou-se também que em ambas as turmas os alunos possuíam mais autoridade, eles sempre eram os selecionados para escolher os times, nos momentos livres eles também sempre iniciavam jogando, restando para as meninas a espera ou o cantinho da quadra, situação também verificada em outros estudos (ROMERO, 2010). Os alunos e alunas da turma B que não queriam jogar futebol demonstraram-se descontentes com essa situação.

Uma ressalva importante a ser realizada é que o grupo dos meninos da turma B, que constantemente jogavam futebol sempre participava da aula, independente do conteúdo. Talvez por isso que eles eram mais atendidos pelo professor.

A possibilidade de se diversificar os conteúdos a serem ensinados, pode incluir uma maior quantidade de alunos (DARIDO, 2004). É importante também, que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades e direitos de participação durante as aulas (ABREU, 1993). Considera-se que essa participação esteja para além da dimensão procedimental e física, se faz necessário um real envolvimento e contribuições trazidas pelos alunos para a construção das aulas (MOREIRA, PEREIRA, LOPES, 2009).

O professor considera que dentre todos os problemas e desafios enfrentados na prática pedagógica, os relacionados à questão do gênero foram os menores. Como estratégia para resolver esses problemas ele afirmou adotar os seguintes procedimentos:

Basicamente para isso! Eu às vezes resolvo separando as turmas, conforme o lugar tem que ser separada as turmas. Ou então numa partida, as meninas ficam no ataque os meninos ficam na defesa. As meninas vão poder fazer gol os meninos não. Os meninos vão poder fazer o arremesso ou não, bom isso na parte esportiva. Na outra atividade, é você pode incluir os dois gêneros como eu falei não tem problema nenhum, com a colaboração, numa gincana, numa atividade lúdica ai não tem problema nenhum de ter diferença de gênero entre homem e mulher (PROFESSOR).

Essas estratégias também foram vistas no decorrer das observações, principalmente no conteúdo do futebol americano, em algumas aulas os alunos jogavam misturados, em outras eram formados apenas times de meninos ou

meninas. Às vezes haviam meninas que não queriam participar, e o professor deixava alguns meninos jogarem junto com elas, mas com restrição das suas participações, tal procedimento é sugerido por Darido et al. (1999). Outra possibilidade é separar os meninos das meninas, mas a autora sugere que isso ocorra eventualmente e não em todos os momentos das aulas.

Ao tratar do conteúdo do futebol americano, o professor foi aumentando a complexidade do jogo no decorrer das aulas, a cada aula uma regra nova era inserida, caracterizando o jogo o mais próximo do real.

Em uma das aulas o professor determinou que a equipe que estivesse na defesa, deveria parar o ataque da equipe adversária agarrando o jogador que estivesse com a posse da bola, porém o professor restringiu que os alunos só poderiam agarrar alunos do mesmo sexo, ou seja, os meninos só poderiam bloquear os meninos e o mesmo para as meninas. As anotações no diário de campo descrevem um episódio que aconteceu com a turma B durante a realização desse jogo:

Na aula com a turma A o jogo se desenvolveu sem nenhum problema, com a turma B apenas duas garotas se propuseram a jogar, porém elas apresentavam um biótipo bastante diferente, ambas eram altas, e a aluna A22B apresentava muito sobrepeso. Quando o professor explicou essa regra, a menina mais magra falou: “Sor, mais olha para nós”, como se dissesse como eu poderei pará-la? Todos riram. O professor ignorou esse fato considerando apenas a diferença entre os sexos e não as características individuais de cada aluno. O jogo começou, e as meninas até estavam participando, mas a menina mais magra foi chamada pela inspetora e teve que sair. A outra garota que permaneceu jogando, falou “ Gente joguem para mim, ninguém pode me parar”, mas durante o jogo só uma vez jogaram a bola para ela que conseguiu marcar o ponto. Em um determinado momento o professor entrou no lugar da menina que havia saído, apenas ele poderia marcar e ser marcado pela garota, porém isso não contribuiu para aumentar a participação da garota no jogo, porque os meninos não jogavam a bola para ela (DIÁRIO DE CAMPO).

Essas alternativas são frequentes nas aulas de Educação Física, sendo utilizadas a fim de aumentar a participação das meninas durante os jogos. Ao colocar aquela regra o professor estava apenas considerando o gênero, pois as meninas ao se marcarem estavam em desvantagem, e talvez elas conseguissem marcar os meninos, sendo que muitos deles eram menores do que elas.

Uma alternativa adotada pelo professor para a inclusão das meninas no jogo, embora tenha ocorrido apenas uma vez, foi selecionar meninos e meninas para separar os times e determinar que necessariamente deveriam escolher uma pessoa do sexo diferente da pessoa escolhida anteriormente. Contudo, como o professor não ficou próximo dos alunos, durante a separação dos times eles acabaram burlando a regra estabelecida.

A escolha dos times pelos alunos sempre causa constrangimento para os últimos alunos escolhidos, isso também esteve presente durante as aulas observadas.

Baseados no princípio dos jogos reduzidos na perspectiva teórica do *Teaching Games for Understanding*, Milani, Germano e Darido (2014) sugerem que a separação dos alunos não seja realizada por gênero, mas por habilidade, deste modo os próprios alunos se dividiriam entre os que se consideram com muita habilidade e os que se consideram com pouca habilidade e cada grupo jogaria com as pessoas que possuem um nível de habilidade parecido, permitindo a participação de todos, num jogo mais justo e equilibrado.

No período da observação foi constatada, em diferentes momentos, a presença de questões de gênero nos comentários e atitudes dos alunos. Por exemplo, durante uma partida do jogo de futebol americano um aluno da turma A decidiu narrar o jogo, e as equipes eram formadas apenas por meninas. Esse aluno intitulou as equipes de feminina e masculina, mesmo contendo apenas meninas nos dois times.

O mesmo foi repetido em um jogo de voleibol em que as equipes eram mistas, o mesmo aluno também nomeou uma equipe de feminina e a outra de masculina. Durante esse jogo, os alunos estavam se revezando para que todos pudessem jogar, a aluna A11A já tinha saído duas vezes, e ela se sentiu pressionada para sair novamente. Ela ficou brava e comentou “não é justo eu sair só por não saber jogar”, o professor conversou com ela para que continuasse jogando, mas ela não aceitou, e falou que não jogaria mais. Tais práticas não auxiliam os alunos a se tornarem aderentes a atividade física, como comenta Darido (2004).

O sentimento de vergonha e insegurança está presente nas aulas de Educação Física, principalmente no Ensino Médio (DARIDO, 2004), nessa etapa de

ensino os alunos se preocupam muito com a imagem corporal, evitando se expor para os pares da sala.

Considera-se fundamental que se tematize esses sentimentos nas aulas de Educação Física, refletindo com os alunos que a aula é um momento de aprendizagem e que o erro faz parte desse processo. Na seção seguinte serão realizados alguns apontamentos a respeito do trabalho colaborativo e suas implicações.

C. Trabalho colaborativo: da elaboração à implementação das aulas

O professor se mostrou bastante receptivo nessa etapa, sempre contribuindo com a preparação das aulas. A dinâmica estabelecida ocorreu da seguinte maneira, uma semana antes da aula ser ministrada a pesquisadora e o professor se reuniam para acertar o quê e como as aulas seriam ministradas.

O trabalho colaborativo é uma experiência bastante enriquecedora e proporciona muita aprendizagem, ao mesmo tempo em que se mostra como um desafio para saber lidar e respeitar as opiniões divergentes, nesse processo o diálogo é fundamental para realização de um trabalho positivo. Para o professor as vantagens e desvantagens do trabalho em conjunto foram:

A vantagem é que você troca ideia, você absorve coisas que eu não tenho, eu tenho uma particularidade, eu tenho uma forma, aí você dá uma ideia, dá uma coisa assim. Dificuldade assim, eu não digo que houve dificuldade, acredito que não se é que eu posso dizer dificuldade, seria que algumas dinâmicas, algumas coisas não bateram com o meu cronograma, então eu tive que usar três aulas ao invés de duas e eu tinha que seguir um cronograma entendeu (PROFESSOR).

O professor, mesmo com um planejamento preliminar já definido, deu total liberdade para a realização da pesquisa, com isso inevitavelmente seu planejamento inicial foi alterado, em virtude da inclusão da discussão sobre as relações de gênero. Porém, o conteúdo tratado manteve-se o mesmo presente no caderno do professor do currículo do Estado de São Paulo. O professor ao avaliar o processo de elaboração e implantação das aulas considerou positivo, destacando como uma dificuldade a falta de tempo.

Então eu acho assim que foi positivo, que assim a gente teve algumas dificuldades por falta de tempo, por atividades extras, mas no geral eu acho que foi positivo. Eu acredito que uns 80% dos alunos aprovaram (PROFESSOR).

Após a segunda entrevista efetuada com o professor, ele comentou de modo informal, que o trabalho desenvolvido com a pesquisadora foi bem avaliado pelos alunos em um relatório, que esses elaboraram para cada componente curricular, porém, a pesquisadora não teve acesso a esse material.

As condições de trabalho se mostram como aspectos fundamentais para realização de um bom trabalho. Embora a escola de tempo integral apresente vantagens em relação às demais escolas estaduais do Estado de São Paulo, a escola se encontra em fase de adaptação, sua forma de organização ainda é novidade para os professores, que muitas vezes estranham a quantidade de fichas e guias que precisam preencher.

Um fato ocorrido no decorrer desse período foi o pouco envolvimento do professor com a temática do gênero. Ele aparentava não compreender a importância dada à discussão. Porém, ela era um dos objetivos da pesquisa.

Para ele a razão dessas diferenças se destinava apenas ao caráter biológico, sendo assim imutáveis. No decorrer do trabalho desenvolvido, o professor não se mostrou convencido de que essas questões se devem a construções sociais, históricas e culturais, fato que gerou seu pouco envolvimento com essa discussão.

A fim de tentar persuadir a pesquisadora, o professor durante um encontro para elaboração das aulas, apresentou uma matéria da internet sobre as diferenças cerebrais entre homens e mulheres que justificaria a diferença de comportamento entre os sexos. A pesquisadora contra argumentou, apresentando as pesquisas de caráter pós-estruturalistas, que consideram o contexto social e cultural como principais influenciadores na construção das identidades de gênero. A pesquisadora citou alguns trabalhos de autores como Scott (1995), Louro (1998) e Meyer (2007), porém, o professor continuou com a sua opinião.

Verificou-se que o fato do professor não se sensibilizar com o tema do gênero foi um limite presente no trabalho e acabou influenciando no envolvimento dos alunos com a pesquisa. Como ressalta Forquin (1993) dificilmente o professor ensinará algo que não lhe apresente significado, uma vez que ele estabelece uma relação íntima com o conteúdo a ser ensinado.

Como exemplo desse distanciamento do professor em relação a essa temática, cita-se a divergência de opiniões entre a avaliação do professor sobre o trato das questões de gênero nas aulas e a opinião dos alunos. O professor considerou que essa discussão não foi pertinente para os alunos, de acordo com ele:

Há momentos que sim, há momentos que não, por exemplo, a questão do gênero assim eles achavam que não era muito relevante para eles, uma coisa superficial.

Por sua vez, alguns alunos consideraram esse tema interessante de ser tratado nas aulas, pois discute um problema real do cotidiano deles. Percebeu-se também que ao introduzir a discussão sobre essas questões, alunas de ambas as turmas que não participavam das aulas, passaram a participar, sendo essa uma contribuição positiva do trabalho. De acordo com os alunos A22B; A23B e A30A, respectivamente:

Foi bem legal, por que ai como eu falei no começo do ano os moleques tinham meio que preconceito de deixar a gente jogar, agora eles estão deixando, porque eles viram que a gente pode fazer essas coisas. Foi bem legal a discussão na sala de aula (A22B).

Acho que sim, porque não tem esse negócio só menino, só menina, eu acho que homem é capaz de fazer as coisas e mulheres também. Ah a gente discutiu bastante sobre isso na sala, quem for falar vai pensar bem antes de falar, antes de tomar uma atitude (A23B).

Eu gostei, não deu muita briga, foi tudo tranquilo, os meninos até que entraram num acordo com a gente, a gente conseguiu provar para eles que está tudo certo. Eu acho que tem tudo haver, porque geralmente é o que a gente prática, que exerce força, que difere um do outro, mas eu gostei bastante (A30A).

Com isso questiona-se, que apesar do professor compreender a importância e necessidade das discussões sobre as questões de gênero, para ele as aulas de Educação Física, não se constituem em momentos mais apropriados para a realização dessas discussões, pois, a Educação Física, possui suas próprias atribuições referentes, sobretudo ao desenvolvimento e superação das habilidades motoras dos alunos.

Esbarra-se nessa medida em uma divergência de concepções a respeito do papel da Educação Física na escola, que reflete um problema de identidade vivenciado pela área (BRACHT, 1999; DARIDO, 2003).

Entretanto, compreende-se que uma mudança de concepção requer um exaustivo trabalho diário, confrontando crenças que são cristalizadas ao longo de toda uma história de vida. Embora, não se tenha percebido uma mudança em relação ao professor, quanto as questões de gênero, verifica-se que o trabalho em conjunto realizado pela pesquisadora e o professor colaborador, acarretou em trocas de experiência e aprendizado para ambas as partes.

A maior parte, especificamente 19 alunos, afirmaram que por meio das aulas aprenderam que não deve haver distinção nas práticas corporais entre meninos e meninas. Esses alunos relataram compreender que homens e mulheres podem usufruir de quaisquer elementos da cultura corporal de movimento. Destacam-se as falas de alguns alunos da turma A e B:

...Que não tem definição para cada gênero assim, cada um faz o que quiser que goste, o que vai ter a oportunidade dele fazer (A6A).

Ah que gêneros é..., não tem certo e errado, pode ser tanto masculino como feminino, para todos os tipos de exercício (A8A).

Olha eu aprendi assim, que não tem um exercício só para mulheres e só para homens, tanto mulher como homem pode fazer qualquer exercício (A9A).

Ah eu aprendi que, eu vi que não existe muita diferença, que as meninas podem praticar esporte quanto tanto os meninos, e já achava isso, mas depois das aulas eu tive mais certeza (A15B).

Eu aprendi que pode ter igualdade um menino fazer um esporte que é mais praticado por meninas, e as meninas fazer o esporte que é mais praticado por meninos normalmente (A21B).

Eu aprendi que não tem diferença entre homem e mulher. O homem pode fazer coisas de mulher e mulher pode fazer coisas de homens (A23B).

As afirmações dos alunos apresentam-se como um fator positivo decorrente do trabalho realizado. Espera-se que eles se apropriem de suas falas ao longo de

toda a sua vida, com a disseminação não apenas de um discurso, mas também com ações democráticas nas diversas práticas sociais, incluindo as corporais.

Apesar de 9 alunos também terem afirmado que aprenderam que homens e mulheres podem realizar as mesmas práticas corporais, eles continuaram ressaltando as vantagens que o homem apresenta em relação à mulher nas atividades físicas, mesmo após a realização das aulas. Isso foi evidenciado nas falas de alguns alunos:

Ah sim, só que depende também da pessoa, por que não só querendo ou não, por que depende da força física de um de outro (A2A).

Ai depende do tempo que for fazer a atividade física, porque querendo ou não o menino tem mais força, então dependendo da atividade ele consegue fazer mais tempo que a menina (A5A).

Sim e não, elas podem fazer, mas isso não quer dizer que elas vão conseguir, na parte de peso essas coisas é um pouco mais difícil, o homem é cabeça dura e vai tentar fazer o máximo e a mulher pode acabar se machucando, mas alguns conseguem fazer melhor que os homens (A20B) .

Moran (2011) destaca que o processo de aprendizagem ocorre por meio da interação e interiorização. A partir da interação com uma nova informação, essa informação é interiorizada e toma contato com os conhecimentos já adquiridos, por meio de diversas experiências vividas. Com isso essa mensagem é reelaborada, desencadeando um novo conhecimento. Talvez para esses alunos as aulas não tenham sido significativas a ponto deles construírem novos conceitos.

Os alunos A11A, A12A, A14A e A19B comentaram que por meio das aulas, eles puderam compreender sobre o preconceito existente em relação às questões de gênero e as práticas corporais. Como exemplo, destaca-se a fala do aluno A19B:

Ah eu achei que foi bem colocado, que tem um preconceito com a mulher, às vezes com o homem, e eu acho que quando um pode fazer o outro também pode, foi o que estava sendo tratado (A19B).

Verificou-se uma contradição nos discursos de dois alunos, sendo um deles o aluno A19B e o outro o aluno A18B. Esses alunos afirmaram terem aprendido que não deve haver preconceito de gênero nas práticas corporais. Porém, eles consideraram que homens que praticam ballet clássico são meio “estranhos”, no sentido de apresentarem trejeitos femininos.

Deste modo, o que pode ser afirmado é que o trabalho realizado proporcionou tanto para esses alunos como para o professor, diferentes experiências a respeito das possibilidades de atuação e vivência nas aulas de Educação Física escolar.

5.3 Gênero e facebook

A. O *facebook* como uma estratégia pedagógica

Nessa seção será tratado especificamente a utilização do grupo fechado criado no *facebook*. A elaboração dos grupos no *facebook* atende ao terceiro objetivo da pesquisa, que foi analisar a participação dos alunos em um grupo fechado, criado no *facebook*, que auxiliaria no fomento das discussões sobre a temática em questão.

Foi elaborado um perfil específico, para que a pesquisadora não utilizasse o seu perfil pessoal. Foi dado ao professor o e-mail de acesso e a senha, para que o mesmo pudesse efetuar o login na rede social, pois o professor havia comentado que também não gostaria de utilizar seu próprio perfil.

O grupo no *facebook* foi criado para cada uma das turmas pela pesquisadora. A turma A era formada por 34 membros contando com a pesquisadora. O grupo fechado da turma B foi composto de 28 membros, contando com a pesquisadora.

Os grupos elaborados foram nomeados de Educação Física e Gênero _Turma A, e Educação Física e Gênero _Turma B. Ao criar um grupo no *facebook*, é possível fixar uma mensagem de descrição sobre o grupo, deste modo, em ambos os grupos deixou-se fixada uma mensagem de boas-vindas para recepcionar os membros. Nessa mensagem, também aproveitou-se para explicitar os objetivos do grupo, e o que se esperava da atuação dos alunos.

Os alunos foram convidados a postarem e comentarem no grupo de modo livre, uma vez que eles também seriam responsáveis por esse ambiente virtual. Apenas foi ressaltado, que aquele era um espaço de todos os usuários, e por isso seria necessário muito respeito nas postagens realizadas e também nas divergências de opiniões. A figura a seguir refere-se a descrição do grupo da turma B



Figura 6- Grupo fechado Educação Física e Gênero_Turma B
Fonte: Elaborado pela autora

O *facebook* é um fenômeno mundial. Milhões de pessoas, sejam elas, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, de ambos os sexos utilizam essa rede social diariamente. Dos 30 alunos entrevistados 28 relataram estarem cadastrados no *facebook*. Do total dos entrevistados 18 alunos (60%) responderam acessar todos os dias e apenas 1 aluna (3,3%) respondeu acessar atualmente muito pouco, pois relatou que estava muito viciada no *facebook*. O professor não faz uso frequente dessa rede social e não se considera uma pessoa muito envolvida com a tecnologia de modo geral, segundo o mesmo:

Pouco também, eu nunca fui muito conectado a informática ou a essa tecnologia, para ser sincero eu entrei no facebook, porque eu estava fazendo um curso que precisava de feacebook, ai eu coloquei algumas coisas, começam as pessoas postarem eu respondo, mas eu não sou aquela pessoa que entra todos os dias, duas vezes por dia, não não.

No meu eu entrei acho que faz mais de uma semana, então eu não tenho essa dependência tecnológica (PROFESSOR).

Ao contrário das novas gerações, que nasceram na sociedade da informação, e por isso, estão em constante contato com as diversas tecnologias (PRENSKY, 2001) muitos professores, se encontram em processo exploração e incorporação dessas diversas TIC no seu dia a dia. No âmbito profissional esse processo é ainda mais lento.

De acordo com Prensky (2001), os alunos se configuram nos chamados “nativos digitais” e muitos professores são considerados os “imigrantes digitais”. A diferença entre os dois conceitos é bastante simples, os nativos digitais dominam a linguagem digital, ou seja, “são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet”, as outras pessoas que não nasceram na era da sociedade da informação, mas que incorporaram as tecnologias na sua vida, que consomem e usufruem dessas são os imigrantes digitais (PRENSKY, 2001, p. 1).

Deste modo, a escola vivencia esse momento de tensão entre os novos alunos e os professores que apresentam uma perspectiva de ensino não condizente com a nova realidade. Com isso, diferentes autores (PRENSKY, 2001; SANCHO, 2006; MATTAR; VALENTE, 2007; PRETTO, 2008; KENSKI, 2004; 2010; MATTAR, 2011; BELLONI, 2012; VALENTE, 2010) estão se debruçando sobre a temática da inserção das tecnologias no ambiente escolar, analisando seus limites e possibilidades, a fim de diminuir essa tensão.

Como já mencionado, nesse estudo utilizou-se da criação de um grupo na rede social *facebook*, como uma maneira de possibilitar a inserção das TIC na educação escolar institucionalizada. De acordo com Fernandes (2011) o *facebook* mostra-se como uma rede muito flexível, o que amplia a sua potencialidade de uso na educação.

Basicamente foram realizadas as mesmas postagens ao longo da pesquisa nos dois grupos. Ao todo foram executadas 11 postagens no grupo da turma A e 10 postagens no grupo da turma B pela pesquisadora. As diferenças entre as duas turmas ocorreu porque na turma A foi publicada uma observação em relação aos acontecimentos da aula. Sendo assim, a seguir serão apresentadas as atividades realizadas no grupo do *facebook*, das duas turmas do 1º ano do Ensino Médio participantes da pesquisa.

Postagens realizadas no grupo do facebook

Postagem 1

A primeira postagem feita nos grupos buscou provocar os alunos em relação a problemática do gênero nas práticas corporais. Para isso foi publicada uma matéria de revista intitulada “Guerra do sexo”. Essa matéria trazia uma reflexão sobre a melhora dos resultados femininos em competições de alto rendimento, e questionava o critério de separação por sexo, adotado nas competições esportivas. O quadro apresenta os números de visualizações; curtidas e comentários presentes nesse poste.

	Turma A	Turma B
Visualizações	28	21
Curtidas	3	2
Comentários	0	0

Quadro 13- Análise das visualizações, curtidas e comentários realizados pelos alunos na postagem 1

Fonte: Elaborado pela autora

Na aula 3 essa reportagem foi discutida com os alunos. Embora esse poste obtivesse respectivamente 28 e 21 visualizações, na turma A e turma B, apenas um aluno da turma A, afirmou ter lido a reportagem. Isso justifica o fato de não ter sido realizado nenhum comentário nesse primeiro post. Vale ressaltar, que a revista foi disponibilizada para os alunos que não tinham *facebook*.

Postagem 2

A segunda postagem foi referente a um vídeo muito circulado na internet, chamado “Like a Girl”. Esse vídeo foi criado por uma empresa de absorventes, com o intuito de aumentar a autoestima e autoconfiança das garotas na puberdade.

De acordo com a empresa o termo “como uma garota” geralmente é utilizado como um insulto, se referindo ao fato, por exemplo de correr “como uma garota” não é correr bem. A ideia do vídeo é transformar esse insulto em possibilidades de fazer coisas incríveis, pois, entende-se que as garotas fazem coisas incríveis. O quadro abaixo apresenta o número de visualizações, curtidas e comentários realizados na postagem desse vídeo.

	Turma A	Turma B
Visualizações	29	21
Curtidas	7	7
Comentários	16	24

Quadro 14- Análise das visualizações, curtidas e comentários realizados pelos alunos na postagem 2

Fonte: Elaborado pela autora

A partir desse vídeo foi possível discutir sobre a temática do gênero, mais uma vez em relação as práticas corporais. Dentre todas as postagens realizadas nos grupos, esse foi o poste que gerou maior repercussão entre os alunos. A princípio eles resistiram em comentar no poste do vídeo, foi necessário que a pesquisadora os estimulasse, realizando questionamentos, e também marcando aluno por aluno nos comentários, para que assim eles começassem a participar.

Nos comentários os alunos expressaram suas opiniões a respeito do vídeo, se concordavam ou não, com o fato de falar para uma pessoa que ela faz coisas feito uma menina ser um insulto. Em comparação com a postagem anterior, percebe-se que o recurso visual foi mais atrativo para os alunos do que o texto publicado na postagem 1.

O vídeo foi discutido com os alunos na aula 4. Nos momentos da aula, a pesquisadora sempre retomava e explicava o que foi realizado no *facebook*, para que os alunos que não estavam no grupo pudessem acompanhar a discussão realizada. O mesmo ocorreu com a postagem desse vídeo, sendo primeiramente realizada uma contextualização do que o vídeo se tratava, para depois iniciar as discussões. O nome do vídeo foi disponibilizado aos alunos que não tinham *facebook*, para que eles pudessem assistir por outros meios, por exemplo, pelo canal de vídeos do *You Tube*.

Postagem 3

A terceira postagem correspondeu a tabela dos parâmetros de referência do teste de resistência muscular abdominal (1min); teste resistência muscular localizada- flexão de braço (número máximo de repetições), e o teste de resistência aeróbica (Cooper adaptado para 6min). A partir dos valores indicados na tabela os alunos puderam realizar uma avaliação dos seus resultados em cada teste. No

quadro a seguir é possível verificar as visualizações, comentários e curtidas obtidas nessa postagem.

	Turma A	Turma B
Visualizações	28	19
Curtidas	1	7
Comentários	0	4

Quadro 15- Análise das visualizações, curtidas e comentários realizados pelos alunos na postagem 3

Fonte: Elaborado pela autora

Durante a aula 3, não foi possível calcular na sala a média aritmética dos testes, dos meninos e das meninas da turma B, por falta de tempo. Com isso, a pesquisadora solicitou para que os alunos postassem no grupo do *facebook* da turma os valores atingidos em cada teste, para que assim, as médias dos testes pudessem ser calculadas. Porém apenas os alunos A16B, A17B e A19B, cumpriram com o que foi solicitado, o outro comentário realizado, foi da pesquisadora solicitando que os outros alunos postassem os seus resultados.

Postagem 4

A quarta publicação realizada pela pesquisadora, foi um lembrete aos alunos da atividade solicitada na aula 4. A atividade consistiu na publicação de vídeos de ginástica aeróbica de academia ou ginástica aeróbica esportiva, nos grupos do *facebook*. Essa atividade foi realizada em conjunto, na postagem do vídeo deveria ser informado o nome dos integrantes do grupo.

	Turma A	Turma B
Visualizações	28	18
Curtidas	3	2
Comentários:	2	0

Quadro 16- Análise das visualizações, curtidas e comentários realizados pelos alunos na postagem 4

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dois comentários registrados na publicação da turma A, referiu-se a dúvida de um aluno sobre a atividade solicitada, sendo esse esclarecido pela pesquisadora. Esse diálogo foi importante para que o aluno realizasse a atividade.

Postagem 5, 6 e 7

A fim de incentivar os alunos a efetuarem a atividade solicitada na aula 4, a pesquisadora publicou três vídeos sobre o conteúdo estudado. O primeiro deles se referia à ginástica aeróbica da década de 1980, o segundo era sobre ginástica aeróbica atual e terceiro de uma modalidade de fitness *body combat*.

	Turma A		Turma B	
	Vídeo Ginástica aeróbica Atual	Visualizações	28	Visualizações
Curtidas		1	Curtidas	2
Comentários		0	Comentários	1
Vídeo Body Combat	Visualizações	29	Visualizações	18
	Curtidas	3	Curtidas	5
	Comentários	0	Comentários	1
Vídeo Ginástica aeróbica 1980	Visualizações	29	Visualizações	17
	Curtidas	5	Curtidas	2
	Comentários	9	Comentários	0

Quadro 17- Análise das visualizações, curtidas e comentários realizados pelos alunos na postagem 5, 6 e 7

Fonte: Elaborado pela autora.

O vídeo ginástica aeróbica de década de 1980 foi comentado por 9 alunos da turma A. Nos comentários os alunos relataram sobre as roupas, e cortes de cabelos das pessoas presentes no vídeo, eles consideraram engraçado a maneira de se vestir na década de 1980. Os alunos que comentaram no vídeo de ginástica aeróbica atual e Body Combat, consideraram as duas práticas legais de serem realizadas.

Postagem 8

A oitava postagem foi um lembrete aos alunos, de que eles deveriam ensaiar a coreografia, para ser apresentada na aula 6. A elaboração da coreografia foi uma atividade solicitada na aula 5, mas por falta de tempo, não foi possível que elas fossem apresentadas naquela aula. Assim, foi acordado com os alunos que as coreografias deveriam ser apresentadas na próxima aula (aula 6).

	Turma A	Turma B
Visualizações	27	17

Curtidas	5	2
Comentários:	0	0

Quadro 18- Análise das visualizações, curtidas e comentários realizados pelos alunos na postagem 8

Fonte: Elaborado pela autora

Postagem 9

Na aula 7 os alunos foram informados de que deveriam produzir um vídeo para avaliação final da pesquisa, os critérios para a produção do vídeo, além de serem explicados aos alunos na sala de aula pela pesquisadora, também foram publicados nos grupos do *facebook* das duas turmas.

	Turma A	Turma B
Visualizações	26	18
Curtidas	1	3
Comentários:	0	7

Quadro 19- Análise das visualizações, curtidas e comentários realizados pelos alunos na postagem 9

Fonte: Elaborado pela autora

Os comentários realizados nessa postagem na turma B referem-se a um diálogo entre a pesquisadora e o aluno A18B. O aluno solicitou a confirmação da data da entrega na atividade e esclareceu algumas dúvidas com a pesquisadora, sobre como o vídeo poderia ser elaborado.

Postagem 10

A décima postagem foi um lembrete para os alunos, sobre a produção dos vídeos de avaliação final. Foi ressaltado que a exibição dos mesmos, ocorreria na aula de número 8. O quadro abaixo apresenta o número de visualizações postagem e comentários realizados nessa postagem.

	Turma A	Turma B
Visualizações	26	18
Curtidas	1	2
Comentários:	0	0

Quadro 20- Análise das visualizações, curtidas e comentários realizados pelos alunos na postagem 10

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise geral das publicações aponta, que no tocante das visualizações, os alunos da turma A apresentaram maior visualização do que os alunos da turma B. Entretanto, em algumas postagens, os alunos da turma B comentaram mais do que os alunos da turma A. Coincidentemente ambas as turmas realizaram o mesmo número de curtidas nessas 10 postagens, cada turma efetuou 30 curtidas.

Em relação as postagens dos alunos, mesmo eles sendo incentivados a publicarem fotos, reportagens, vídeos sobre a temática do gênero, em nenhuma das turmas os alunos realizaram postagens espontaneamente. Sobre as postagens dirigidas, ou seja, as postagens que foram solicitadas pela pesquisadora, apenas os alunos da turma A efetuaram as duas atividades que foram requisitadas. A primeira atividade, referiu-se a postagem dos vídeos de ginástica aeróbica, 5 grupos realizaram essa atividade, um dos grupos postou dois vídeos.

A segunda atividade foi a produção do vídeo de avaliação final, sendo este realizado por 4 grupos, cada grupo, possuía entre 4 e 5 integrantes. Em contrapartida os alunos da turma B não realizaram nenhuma postagem, apenas comentaram ou curtiram o que foi publicado pela pesquisadora.

De maneira geral os alunos de ambas as turmas não tiveram muita participação no grupo criado no *facebook*. Mesmo visualizando as publicações poucos alunos realizaram as atividades solicitadas. Verificou-se um distanciamento dos alunos na utilização do *facebook* como um recurso pedagógico para as aulas de Educação Física.

B. Os usos do *facebook*

Nessa seção serão apresentadas as possibilidades verificadas pelos alunos no uso do *facebook* nas aulas de Educação Física.

Antes do início da pesquisa, os alunos foram questionados sobre a possibilidade de utilização do *facebook* pelos componentes curriculares como Português, Matemática, História, por exemplo, 24 alunos (80%) consideraram ser possível essa utilização.

Já para Educação Física o número de alunos caiu para 18 alunos (60%). Do restante dos alunos, 6 (20%) justificaram que a Educação Física possui um caráter prático, que a difere dos outros componentes curriculares, e por isso o *facebook* não poderia ser empregado como uma ferramenta pedagógica. A visão dessa minoria de

alunos reflete o fato da Educação Física na escola, ainda ser considerada popularmente, como exclusivamente prática, como apontam os autores Castellani Filho (1993); Oliveira (1991); Darido (2001); Darido e Rangel (2005).

Antes do desenvolvimento da pesquisa, entre as possibilidades do uso do *facebook* na escola, 15 alunos (50%) relataram a criação de páginas e grupos fechados para postagem de trabalhos e atividades. A divulgação de eventos e lembrete de atividades foram apontadas por 2 alunos (6,7%), outros 2 alunos mencionaram a publicação de vídeos (6,7%) e a análise das postagens foi comentada por apenas 1 (3,3%). Não foi possível identificar ou não souberam responder 10 alunos (33,3%).

As respostas dos alunos em relação a como o *facebook* poderia ser utilizado na escola, vão ao encontro com as ferramentas sugeridas no guia de utilização do *facebook* para o Ensino Superior, elaborado por Juliani e colaboradores (2012). Embora a etapa de ensino sugerida pelos autores seja diferente do nível do ensino, no qual os participantes desse estudo se encontram, considera-se que essas ferramentas também podem ser utilizadas nos diferentes níveis de ensino, principalmente no Ensino Médio. Os autores destacaram 9 ferramentas que podem ser utilizadas por meio da rede social para fins educacionais, para isso os autores elaboram uma tabela explicativa sobre como cada recurso pode ser utilizado, segue o quadro elaborado pelos autores.

Ferramentas	Como usar?
Chat	Tirar dúvidas em tempo real. Professor e Professor, Aluno e Professor, Secretaria e Aluno, Comunidade juntamente com alunos, professores e secretária.
Fotos e Vídeos	Divulgar os trabalhos e atividades realizadas. Por exemplo, um vídeo de uma palestra ocorrida no campus, ou fotos de um estudo de campo. É importante buscar a melhor qualidade da imagem a serem publicadas.
Compartilhamentos	Difundir informações e conhecimentos relevantes para os usuários do <i>Facebook</i> que não participam diretamente dos grupos criados (unidades curriculares/disciplinas)
Eventos	Divulgar e receber a confirmação da participação em reuniões, viagens, palestras, entre outros.
Comentários/Mensagem	Lembrar as provas, trabalhos e resolver duvidas individuais. Criar um ambiente de interação/debate sobre determinadas temáticas.
Enquetes	Coletar a opinião a dos alunos ou demais atores a respeito de um determinado assunto.
Conteúdo	Criação de novas páginas dentro de um grupo. Podem ser colocados assuntos diversos que ficam armazenados por tempo indefinido. Exemplos: Notas de exames, resumos de aula, planos de ensino.
Marcação de imagens, vídeos e comentários	Sempre que possível marcar todos os envolvidos no conteúdo exposto para explicitar e estimular participante.
Debates	Quando o professor divulgar algum material é possível divulgar também um espaço para debate do assunto, orientando os alunos a deixar apenas um comentário, e depois debater sobre o assunto com seus colegas e professores para uma melhor fixação do conteúdo.

Figura 7- Ferramentas da rede social que podem ser utilizadas como apoio ao ensino
Fonte: Juliani e colaboradores (2012).

A partir da análise da tabela criada por Juliani e colaboradores (2012), verifica-se que o *facebook* é uma rede social com múltiplos recursos que também pode ser utilizado na escola, não só no Ensino Superior. O recurso da criação de grupos foi destacado pelos autores na ferramenta conteúdo, sendo este o recurso utilizado nessa pesquisa.

Em ambas as turmas a participação no grupo do *facebook* ocorreu poucas vezes. Os alunos da turma A demonstraram maior envolvimento que os da turma B, sendo essa uma característica própria da turma.

No entanto, os alunos de modo geral, consideraram relevante o uso do grupo do *facebook*, para auxiliar no processo educacional. Eles identificaram 6 possibilidades pedagógicas geradas com a utilização do grupo no *facebook*, sendo elas:

- Possibilita maior contato e interação entre os alunos e professor, e entre os próprios alunos;
- Possibilita uma maior facilidade e praticidade para verificar as informações;

- Possibilita a continuação das discussões realizadas em aula para fora da escola;
- Permite esclarecer dúvidas;
- Auxilia como lembrete das aulas e das atividades que devem ser realizadas;
- Possibilita maior atuação do aluno.

O primeiro item referente a possibilidade de maior contato e interação entre os alunos e professores, e entre os próprios alunos, foi destacado por nove alunos entrevistados. Esses alunos consideraram que o grupo no *facebook* foi mais um espaço de interação. Na fala do A1A e A20B.

Eu achei que foi um método bem diferente de conviver com os alunos, a gente pode, pudemos interagir mais com os outros, com os professores, deu para tirar dúvida via facebook, foi uma experiência bem legal (A1A).

Ah, eu achei meio bom dessa parte, porque você pode comunicar as pessoas que usam (A20B).

Percebe-se na fala do aluno A1A, certo entusiasmo com a novidade desse contato entre os alunos e professores por meio da rede social, fato até então nada comum para ele. De acordo com Moran (1999, p. 7) “*na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social*”. Pensando nas redes sociais, a sua legitimidade no âmbito social não foi suficiente para a sua inserção efetiva no ambiente escolar e na prática pedagógica do professor (UMBELINA, 2012).

Para Recuero (2009), a interação visa uma comunicação entre os atores envolvidos e acarreta em um reflexo social. Ainda com a autora, no ambiente virtual essa interação ocorre de maneira diferente, uma vez que não se tem o contexto e as expressões corporais, para auxiliar na compreensão da interação, tudo é mediado pelo computador, que possui múltiplas ferramentas que garantem essa interação, podendo essa existir mesmo que um dos atores esteja desconectado.

Segundo Primo (2000) existem duas formas de interações mediadas por computador, interação mútua e interação reativa. A interação mútua ocorre através de ações interdependentes, nas palavras do autor:

Isto é, cada agente, ativo e criativo, influencia o comportamento do outro, e também tem seu comportamento influenciado. Isso também ocorre entre os interagentes e seu ambiente. Logo, a cada evento comunicativo, a relação se transforma. Já os sistemas reativos se fecham na ação e reação. Um pólo age e o outro reage (PRIMO, 2000, p.87).

Citando como exemplo o grupo criado pela pesquisadora no *facebook*. As postagens realizadas pela a pesquisadora influenciaram o comportamento dos alunos, que responderam a interação, curtindo ou comentando os postes. Verifica-se a presença de uma ação ativa e criativa por parte dos alunos e professora. Já na interação reativa, não há essa dinâmica, o sistema não oferece condições para ampliar essa interação, seria, por exemplo, a interação estabelecida entre um agente e um hiperlink na web, a única opção do agente é clicar ou não no *link* do site (RECUERO, 2009).

A segunda possibilidade gerada pela utilização do grupo na rede social foi a facilidade e praticidade para o acesso da informação, sendo apontado por 8 alunos. Para eles a utilização do grupo do *facebook*, facilitou o acesso à informação, pois o grupo poderia ser acessado em qualquer lugar e em qualquer momento.

Ah, achei que foi legal porque, todo mundo pelo menos na nossa sala colaborou, via, comentava, e ajudou, ficou mais prático, porque você está na sua casa, precisa mandar algum recado, ver alguma tarefa era mais fácil (A3A).

Eu achei mais prático para alguns, mas tem muita gente que não está nem aí, entendeu? No meu caso é muito prático, por que eu vejo o que vai postando e eu vou acompanhando, é bem mais fácil (A21B).

Conforme Recuero (2009, p. 116), uma característica das redes sociais na *internet*, “é a sua capacidade de difundir a informação através das conexões existentes entre os atores”. O desenvolvimento da internet propiciou às pessoas o amplo acesso e divulgação da informação de forma mais rápida e interativa (RECUERO, 2009), sendo assim as barreiras espaciais são diminuídas, facilitando o acesso à informação (MATTAR, 2011).

Ainda em relação à possibilidade de facilidade e praticidade, as alunas A11A e A13A destacaram que o fato dos alunos estarem o tempo todo logados no *facebook*, diminui a probabilidade deles alegarem desconhecimento do que foi

postado no grupo. Deste modo, só não teria o acesso às publicações realizadas, quem realmente não quisesse participar. Entretanto, a mediação do professor na utilização das TIC no processo educacional é fundamental, para instigar e envolver o aluno na construção do conhecimento.

Os alunos A5A e A27B destacaram a possibilidade de ampliação da discussão realizada na escola para outros espaços, como um ponto positivo do uso do grupo fechado no *facebook*. De acordo com a aluna:

A aula de Educação Física não ficou só na escola, também ficou para fora da escola, ai você está na sua casa mexendo ai você assiste o vídeo, é um jeito legal de transmitir ideias (A27B).

Já para o aluno A5A:

Ajudou, por que às vezes o professor comenta de um vídeo na sala de aula, mas daí você chega na sua casa, você esqueceu o nome do vídeo, você não lembra não consegue se comunicar com ninguém, o professor pode postar esse vídeo, algum amigo seu que lembra do vídeo tá lá no grupo, você pergunta ele te envia, tem várias coisas que podem ajudar (A5A).

As falas dos alunos evidenciam mudanças ocorridas no processo educacional. A razão dessas mudanças é devida ao desenvolvimento e expansão das TIC, que modificaram a sociedade como um todo, inclusive as formas de ensino e aprendizagem na educação formal (KENSKI, 2004; KENSKI, 2010; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, MATTAR, 2011).

A inserção das TIC na escola reconfigura as relações entre professor e aluno, ampliando-as para além do curto e reduzido espaço físico da sala de aula. Desde modo, os muros da escola não são mais os limites para a continuação do aprendizado, sendo este estendido nos espaços e tempo (KENSKI, 2010; MATTAR, 2011).

Considera-se que a ampliação da discussão, tratada na escola, para outros espaços, é enriquecedora para a aprendizagem por dois motivos. Primeiro porque esse conhecimento pode ser compartilhado para outras pessoas, como familiares, por exemplo. Desta forma ocorre uma ampliação da rede de interação do aluno, gerando um maior potencial de discussão, oportunizando um diálogo entre

diferentes pontos de vistas, que é fundamental para compreender a complexidade do assunto em questão.

O segundo motivo, diz respeito a possibilidade de articulação desse conhecimento com a sua própria realidade, pois muitas vezes, tanto o professor quanto o aluno apresentam dificuldade de estabelecer essa ligação, como resultado tem-se um aprendizado pouco significativo para o aluno. Contudo, as TIC especificamente o grupo na rede social, no caso desse estudo, são meios que apresentam contribuições interessantes para a construção do conhecimento mais significativo.

O grupo no *facebook*, também se mostrou como uma maneira fácil para o esclarecimento de dúvidas para os alunos A1A, A10A. Especificamente o aluno A1A, sempre postava algumas dúvidas sobre as atividades a serem realizadas, seja no grupo ou por mensagem in box, caso que ocorreu em dois momentos. A aluna A10A relatou que foi importante a disponibilização, no grupo do *facebook*, dos critérios para elaboração do vídeo, pois a partir deles as dúvidas foram sanadas. A figura 8 apresenta os critérios para a produção do vídeo de avaliação final, postado no grupo da turma A.

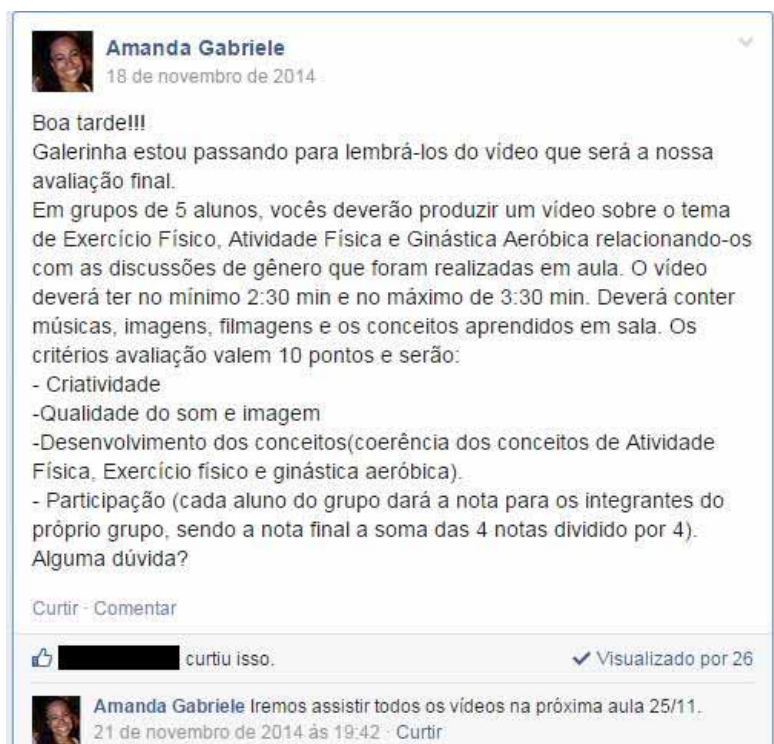


Figura 8- Critérios para produção do vídeo de avaliação final
Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a aluna A10A o uso do grupo no *facebook* foi “*melhor também, eu entrei lá para saber o que era para fazer no vídeo que era o trabalho, foi legal*” (A10A). A aluna também ressaltou que o fato das orientações estarem em uma plataforma virtual ajudou no cumprimento da atividade, porque segundo a aluna A10A,

Eu deixo muito material na escola, então eu acabo não lembrando o que tem que fazer, entrar no facebook é mais fácil, porque dá para entrar toda hora e eles escrever, ah é mais fácil de ficar lendo, porque pegar caderno essas coisas eu não pego (risos)(A10A).

Outra possibilidade destacada pelos alunos A10A, A15B, A18B e A23B foi que a partir do grupo no *facebook*, foi possível saber o que iria ocorrer nas aulas, e também era uma maneira de lembrar-se das atividades que deveriam ser realizadas. Nas falas dos alunos A18B e A23B.

Geralmente eu não vejo muito o facebook mais eu achei bem legal. Que nem aquele trabalho lá que eu tinha esquecido, me ajudou bastante, foi bem legal (A18B).

Ah, eu achei legal, porque as vezes a gente esquece e está lá, ai manda a mensagem e a gente lembra de fazer as atividades (A23B)

O trabalho mencionado no comentário do aluno A18B, refere-se a produção do vídeo de avaliação final. O aluno considerou que o lembrete postado no *facebook* o ajudou para o cumprimento da atividade dentro do prazo estipulado.

As possibilidades destacadas pelos alunos A1A, A10A, A15B, A18B e A23B são características presentes nas redes sociais que favorecem o seu uso como ambientes virtuais de aprendizagens. Os ambientes virtuais de aprendizagem apresentam três características interatividade, hipertextualidade e conectividade (KENSKI, 2010). No exemplo desses dois alunos, verifica-se a interatividade e a conectividade.

A interatividade nas redes sociais ocorre de duas maneiras, por interação síncrona e assíncrona (KENSKI, 2010; RECUERO, 2009; MATTAR, 2011). Ambas interações estão relacionadas com uma expectativa de resposta, na interação síncrona ocorre uma simulação de uma conversa em tempo real, por exemplo, a expectativa da resposta é imediata. Na interação assíncrona, considera-se que o

receptor da mensagem terá um tempo maior para respondê-la, não sendo essa resposta imediata (RECUERO, 2009).

A hipertextualidade seria a capacidade de articulação entre diferentes textos, com diferentes mídias, como sons, fotos, vídeos, textos, entre outros. E a conectividade rompe as barreiras do tempo e espaço assegurando o acesso à informação, de modo rápido e em qualquer lugar (KENSKI, 2010).

Contudo, destaca-se ser fundamental que as orientações dos trabalhos a serem realizados, sejam disponibilizadas tanto no momento da aula, quanto no ambiente virtual de aprendizagem. O momento da aula é oportuno para esclarecer as eventuais dúvidas e também para todos os alunos, usuários ou não do *facebook*, tomarem conhecimento sobre a atividade.

A possibilidade a atuação dos alunos que o grupo do *facebook* oferece foi comentado pela aluna A9A. A opinião da aluna em relação à utilização do *facebook* como estratégia pedagógica:

Ah, muito legal, porque aí a gente pode postar as coisas, achar o que o professor acha, muito legal (A9A).

A fala da aluna denuncia a maior possibilidade de ação na construção do conhecimento, que a utilização das TIC pode proporcionar.

Segundo Kenski (2004), o ensino baseado na utilização das tecnologias digitais pode alterar a hierarquização presente no ensino tradicional, onde ocorre a transmissão do saber. Esse saber passa do professor para o aluno, ou seja, é transferido de cima para baixo. Mudando a direção dessa relação para horizontal, com isso professor e aluno podem construir juntos o conhecimento.

Mattar (2011) argumenta que os nativos digitais que correspondem aos alunos, estão acostumados a desempenhar diferentes funções, como conviver, comunicar-se, estudar e trabalhar em rede. Para o autor:

Nessas redes, o conhecimento é aberto e colaborativo, e os usuários não são mais concebidos apenas como recipientes passivos, mas simultaneamente como produtores e desenvolvedores de conteúdo. Para a EaD, isto significa que o aluno, além de leitor, passa também a ser autor e produtor de material para a educação, e inclusive editor e colaborador, para uma audiência que ultrapassa os limites da sala de aula ou do ambiente de aprendizagem (MATTAR, 2011).

Com isso a utilização das TIC, com destaque para as redes sociais, propicia maior proatividade dos alunos, educando-os para que tenham maior responsabilidade e autonomia do seu aprendizado, sendo essa uma capacidade bastante valorizada na sociedade da informação.

No tocante à aprendizagem, 23 alunos (76,6%) consideraram que a utilização do grupo no *facebook* auxiliou nesse processo. Apenas os alunos A2A e A7A relataram que as discussões realizadas durante a aula, foram mais importantes para aprendizagem do que as publicações postadas no grupo.

Considera-se que o professor é responsável, por criar um ambiente com condições necessárias para que o aluno aprenda. Porém, a aprendizagem não depende exclusivamente do professor, o aluno tem uma participação muito importante nesse processo. De acordo com Masetto (2011, p. 139) o conceito de ensinar, relaciona-se mais com o professor, e “o conceito de aprender está diretamente ligado ao aluno que produz reflexões e conhecimentos próprios, pesquisas, diálogos, debates, mudanças de comportamento”.

Os alunos A3A, A4A e A10A destacaram que os comentários realizados por eles, no grupo do *facebook*, auxiliaram na aprendizagem, porque eles puderam expor suas opiniões, sem serem atrapalhados ou interrompidos. Dessa forma, foi possível refletir melhor sobre o tema para a construção do argumento e raciocínio. Fato que eles alegaram não ocorrer, às vezes, durante as aulas. De acordo com o aluno A4A e a aluna A10A, respectivamente:

Acho que no facebook é melhor, que eu posso por minha ideia bolar meu texto, sem ficar discutindo, as pessoas me interrompendo, cada um colocar sua opinião e mostrar o que eu acho do assunto (A4A).

Foi, foi, é porque no facebook a gente tem tempo para escrever o que a gente está pensando, então a gente coloca tudo ali, e vai pensando vai modificando, vai vendo se escreveu certo, e a gente também vai meio que competindo com que foi escrito na frente, porque a gente vai tentando mudar a opinião e a gente vai formando melhor as palavras do que pessoalmente, porque vai formando pouquinho outro já ia interromper não ia dar para terminar (A10A).

Na sala de aula, pela grande quantidade de alunos e o período reduzido da aula, muitas vezes não é possível que todos os alunos expressem suas opiniões.

Na sociedade da informação vivencia-se uma nova relação de espaço e tempo, o espaço geográfico já não é mais um limite para comunicação e interação. Com as redes sociais, por exemplo, têm-se a capacidade de ampliação das discussões para outro espaço, o ciberespaço.

Lemos (2003) afirma que toda a mídia altera a percepção espaço temporal. Para o autor, desde a escrita até o desenvolvimento da internet, são estabelecidas diferentes relações com o tempo e o espaço. As falas dos alunos citados encontram respaldo na argumentação de Lemos (2003). Para o autor:

O tempo real pode inibir a reflexão, o discurso bem construído e a argumentação. Por outro lado o clique generalizado permite a potência da ação imediata, o conhecimento simultâneo e complexo, a participação ativa nos diversos fóruns sociais (LEMOS, 2003, p.13).

Com isso, por meio do grupo no *facebook* os alunos puderam interagir e continuar discutindo sobre a temática do gênero, nesse espaço que colaborou com a aprendizagem. O conhecimento é construído mediante o equilíbrio entre o processo de interação e interiorização. A interação ocorre por meio do contato com o outro e com todas as coisas que nos cercam. Mas é por meio da interiorização que o indivíduo reelabora essas informações, a partir das suas experiências anteriores e constrói um novo conhecimento (MORAN, 2011).

Dessa forma, por meio da rede social, os alunos puderam tanto interagir com as postagens realizadas pelos outros alunos, como também interiorizar cada um no seu tempo, todas as informações recebidas e assim formular seus argumentos.

O vídeo "Like a Girl" foi lembrado pelos alunos A7A, A12A, A19A, A21A e A24A, de acordo com os alunos, por meio desse vídeo foi possível compreender como as relações de gênero ocorrem e isso fez com que eles comesçassem a refletir sobre essas questões. Esse vídeo auxiliou na aprendizagem, pois em conformidade com os alunos A7A e a A21B, ambos do sexo masculino, respectivamente:

O primeiro vídeo que você postou como feito uma menininha, ajudou eu assisti umas três vezes ele foi bem legal, eu acho que mudou eu bastante, meu pensamento (A7A).

Nossa ele me ajudou muito a entender melhor sobre meninos e meninas, porque sem aquele vídeo, eu nunca tinha pensado sobre aquilo, ai ele me incentivou a pensar melhor eu refleti eu entendi bem melhor (A21B).

Os alunos A4A e A18B mencionaram que os vídeos de ginástica aeróbica os auxiliaram, na reflexão sobre questão de gênero nas práticas corporais, reconhecendo que por meio dos vídeos e das discussões eles puderam verificar que homens e mulheres podem realizar as mesmas práticas. Nas falas dos dois alunos:

Acho que da dança eu sempre achei que fosse coisa de mulher, eu ainda acho um pouco, mas agora eu também vi que homens também fazem, bastante gente, que não é só mulher (A4A).

É através de alguns vídeos que eu vi lá que, tanto homem quanto mulher pode fazer certas ginásticas também, tanto homem quanto mulher, futebol também tanto homem quanto mulher. Eu vi isso e refleti sobre isso, pelos vídeos que eu vi lá (A18B).

O grupo no *facebook* permitiu que a informação fosse disponibilizada por diferentes recursos, entre eles a postagem de vídeos. O trabalho com vídeo no processo de ensino, já é uma ferramenta frequente na prática pedagógica dos professores, inclusive nos professores de Educação Física (BETTI, 2001; 2006).

Verifica-se com isso a potencialidade que o vídeo apresenta no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Champangnatte e Nunes (2011) o vídeo pode ser utilizado com três finalidades pedagógicas, sendo elas ilustração, sensibilização e conteúdo.

A pesquisa realizada pelos autores teve como propósito avaliar como os professores de escola pública utilizam as mídias audiovisuais em sua prática pedagógica. Os autores verificaram que o vídeo é usado pela maioria dos professores com a finalidade de ilustração, sem serem realizadas discussões para um maior aprofundamento do conteúdo.

A ilustração ocorre quando se objetiva apenas exemplificar algumas características do conteúdo em questão. Já o vídeo como sensibilização, objetiva uma discussão sobre o que foi retratado no vídeo, entrelaçando a temática da mídia com o conteúdo tratado em aula. A terceira possibilidade, refere-se a construção de conceitos sobre o conteúdo a partir do vídeo (CHAMPANGNATTE; NUNES, 2011).

Nas duas postagens citadas pelos 4 alunos, o vídeo foi usado com a finalidade de sensibilização. Na postagem do vídeo "Like a Girl" buscou-se

sensibilizar os alunos para temática do gênero em relação as práticas corporais. E nos vídeos da ginástica aeróbica, procurou-se que os alunos, além de visualizarem como essa prática é caracterizada, também discutissem as diferenças entre as ginásticas e as questões de gênero.

Os dois alunos que não possuíam *facebook* relataram diferentes opiniões sobre a pesquisa realizada. O aluno A29B relatou que em alguns momentos se sentiu perdido durante as aulas por não estar participando no grupo. A aluna A30A considerou que o fato de não estar no grupo do *facebook* não prejudicou a sua aprendizagem, nas palavras da aluna:

Não nem um pouco, eu acabei vendo com as meninas elas me passaram tudo, foi muito tranquilo (A30A).

A aluna também se sentiu incluída nas aulas:

Eu estava super por dentro, eu até fiz mais que gente que tinha o face, então fiz, eu estava incluída em tudo (A30A).

Em relação à temática do gênero a aluna considera que conseguiu compreender as discussões realizadas durante as aulas mesmo sem utilizar o grupo no *facebook*:

Sim eu consegui entender tudo, foi legal, eu aprendi tudo certinho (A30A).

Nota-se que independente da estratégia pedagógica utilizada, o comprometimento e interesse do aluno é o que faz a diferença no processo de ensino e aprendizagem. A aluna A30A realizou todas as atividades solicitadas no grupo do *facebook*, por sua vez o aluno A29B não cumpriu com nenhuma delas, assim como outros alunos de ambas as turmas, que mesmo estando no grupo também não cumpriram com as atividades.

C. Algumas dificuldades quanto ao uso do *facebook*

A utilização do *facebook* como uma estratégia pedagógica apresentou as mesmas dificuldades enfrentadas pelos professores, pesquisadores ou entusiastas

que se propuseram a trabalhar de algum modo com as variadas TIC no processo educacional.

Com relação à utilização do *facebook* nas aulas de Educação Física, apenas o aluno A2A não gostou a utilização do grupo, porque segundo ele:

Pelo motivo das pessoas não acessarem, outros até veem que tem notificação só que não entra, por não querer mesmo (A2A).

Os alunos da turma B reconheceram o pouco envolvimento da turma com o grupo, sendo esse fato ressaltado pelos alunos A15B, A21B, A24B, A26B. Na fala do aluno A15B

Foi legal, mas eu acho que pouca gente viu, eu acho que pouca gente se importou de ir lá ver, tal. As vezes eu mesmo, quando chegou a mensagem eu sempre via rápido, quando eu entro no facebook eu sempre vejo rápido por que eu não fico muito, eu fico mais andando de skate, sei lá. Ai eu via rápido, ah tenho uma coisa para fazer e saiu, entendeu? Então eu nunca parei para ver, a única vez que eu parei para olhar, foi aquele vídeo que você mandou, ai eu vi e comentei, mas eu acho que muita gente não parou para ver (A15B).

A ausência de interesse foi a causa apresentada pela maioria dos alunos da turma B por não participarem de forma ativa no grupo do *facebook*. Na opinião das alunas A22B e a 26B:

As vezes eu acho que é porque todo mundo é preguiçoso, todo mundo não gosta de fazer nada, eles não quer se envolver, eles querem ficar no canto deles com a tecnologia deles essas coisas, é ruim, essas coisas o legal é se envolver todo mundo se envolver, mas não eles não gostam, cada um fica no seu canto (A22B).

Ah porque eles não ligam muito, porque é coisa de escola, acho que se fosse de outra coisa uma festa eles estariam sempre vendo, é por conta da escola, quase ninguém liga, esse é o problema (A26B).

A opinião do professor vai ao encontro da resposta da aluna A26B. Para ele, o *facebook* é utilizado pelos alunos para o entretenimento sendo essa uma justificativa para a pouca participação dos alunos no grupo. Conforme o professor:

Facebook para eles é social, é lazer, se eles ver uma coisa assim de trabalho eles não vão... (PROFESSOR).

A falta de internet é um fator que impossibilita o acesso no facebook e, conseqüentemente, no grupo, sendo essas as causas alegadas da pouca participação do aluno A7A e das alunas A24B e a A26B. Por isso, é fundamental que em caso de utilização das TIC o professor retome em todas as aulas o que está sendo realizado na plataforma tecnológica em questão e também que disponibilize outros meios para os alunos que não possuem a ferramenta utilizada poderem realizar as atividades e não serem prejudicados.

A pouca participação no grupo do *facebook* não foi verificada apenas na atitude dos alunos, o professor participante durante a pesquisa também não apresentou um envolvimento no grupo no *facebook*, mesmo o com o conhecimento de que ele representava uma etapa importante da pesquisa e, sendo estimulado para isso, o professor não acessou o grupo em nenhum momento.

Não não, não acessei aliás eu não acessei nem o meu facebook atualmente, tem gente postando as coisas lá. Eu estou em uma correria tão grande com a escola, com curso a distância da escola, com planejamento, com guia, quando você chega, você nem tem tempo para você, e as vezes eu até esqueço du du... Eu até estava pensando nossa a professora postou lá e eu nem entrei, nem olhei, nem poste nada, eu não estou postando nem no meu facebook, então... E acho também que algumas coisas assim, é...eu acho interessante seu trabalho é...mas tem umas coisas assim que eles falam assim, as vezes eles não demonstram muito interesse, uma coisa nova que se coloca para eles e os alunos não se interessam, no meu caso não foi por falta de interesse, foi falta assim, de tempo mesmo (PROFESSOR).

Como justificativa ele atribuiu a falta de tempo devido às exigências presentes na escola, que são redobradas nas escolas de tempo integral, onde os professores além das aulas regulares também se ocupam da parte diversificada e dos guias de aprendizagem que precisam ser preenchidos. Percebe-se que devido às exigências presentes na profissão docente, muitos professores, assim como ao desta pesquisa, a falta de tempo se apresenta como um fator limitante para realização de outras tarefas, quaisquer que sejam elas, nesse caso específico, a participação no grupo do *facebook*.

Diniz (2014) aponta que os professores participantes da sua pesquisa também consideraram a falta de tempo como principal justificativa para não interagirem no Blog elaborado pela pesquisadora.

O professor afirmou que não utilizaria novamente o *facebook* como estratégia pedagógica, muito embora, ele considere que é importante os alunos realizarem pesquisas, ou assistirem um vídeo, atividade que podem ser realizadas independentes do grupo no *facebook*. De acordo com o professor:

Não, não. Eu usaria assim para informação, pediria para eles pesquisassem trouxessem a informação, através dessa informação faria uma apresentação, ou teórica ou prática, não necessariamente no facebook. Eles não tem esse hábito, eu acredito que no meu trabalho, eu peço uma pesquisa como eu já fiz, pesquisa o atletismo como é que é o arremesso, ai ele vai olhar no you tube, vai lá olha vê lá e tal. Como é que foi a técnica? Como é que foi isso?(PROFESSOR).

Percebe-se certa resistência do professor na utilização do *facebook* na sua prática pedagógica. A literatura apresenta que muitos professores ainda não utilizam as TIC como uma forma de superar o ensino tradicional, ocorrendo um descompasso entre os alunos que são considerados nativos digitais e os professores que recusam as TIC (PRENSKY, 2001; BELLONI, 2012).

Os alunos, por sua vez, afirmaram que gostariam que mais professores utilizassem a estratégia do grupo no *facebook*, pois por meio dele seria possível diversificar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Além do que, seria possível tornar as aulas mais divertidas, pois os alunos apresentam familiaridade com essa rede social e com outros recursos tecnológicos.

Os alunos A1A e A15B comentaram o blog utilizado pela professora de Matemática, onde eles podem tirar dúvidas e realizar os exercícios extras disponibilizados, o aluno A1A também mencionou utilizar muito a página no *facebook* da professora de filosofia, como forma de auxiliar na superação da dificuldade que encontra nesse componente curricular.

Verifica-se uma empolgação em relação ao uso das TIC no processo educacional por parte dos alunos, mas na realidade não houve todo esse envolvimento. Em uma conversa informal a professora de matemática relatou que a

pouca participação também ocorria com o seu blog e que os alunos só acessam o mesmo em período de avaliação ou quando precisam de nota.

Assim sendo, as TIC apresentam potencialidades para serem inseridas da escola, porém as figuras mais importantes de todo esse processo continuam sendo o professor e o aluno, sem uma predisposição e qualificação do professor, e sem o interesse e envolvimento do aluno, dificilmente ocorrerá um aprendizado significativo.

Desta forma, reflete-se sobre o não lugar das TIC nos sistemas educacionais e no processo de ensino e aprendizagem, não sendo reconhecidas por professores e alunos como parte legítima desse processo. Com isso, um dos desafios é como articular as TIC com materiais didáticos, dando-lhes legitimidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou três objetivos, sendo eles: a) observar e analisar as relações entre jovens nas aulas de Educação Física do 1º ano do Ensino Médio no tocante da perspectiva gênero; b) propor e analisar intervenções pedagógicas em conjunto com um professor de Educação Física, visando refletir sobre a temática gênero e c) analisar como a TIC, *facebook* pode auxiliar no desenvolvimento da temática gênero nas aulas de Educação Física.

O trato da temática gênero nas aulas de Educação Física não é algo recente, vários são os autores que trouxeram importantes contribuições, para o fomento dessa discussão no interior da área. Dentre eles destaca-se Romero (1994; 1995; 2010); Castellani Filho (1989); Daolio (1995); Abreu (1995); Goellner (1999; 2007; 2010); Altmann (1999; 2001); Souza Júnior (2002; 2003), Dornelles (2007), entre outros.

Contudo, mesmo com uma ampla produção de conhecimento a respeito do assunto, a Educação Física na contemporaneidade ainda reproduz práticas sexistas, favorecendo a disseminação de valores da sociedade patriarcal e machista.

A presença dos estereótipos de gênero foi caracterizada pelos alunos como algo ainda presente na sociedade da informação, sendo apontados em diversos setores, dentre eles no trabalho e nas práticas corporais. Eles denunciaram que a sociedade ainda representa a mulher a partir da delicadeza e sensibilidade, por isso elas devem realizar trabalhos leves. Contudo, metade dos alunos denunciou uma mudança na percepção dos estereótipos da mulher contemporânea, na qual elas buscam cada dia mais sua liberdade e autonomia.

A representação do homem se baseou no ideal presente na sociedade patriarcal. O homem foi retratado a partir da imagem de uma pessoa forte, superior à mulher nos diversos setores da sociedade, bruto, insensível, e trabalhador, pois dentre as suas principais funções está o provimento da família.

O professor participante relatou que os meninos de modo geral são mais habilidosos e apresentam mais vontade de participar das aulas do que as meninas, fato também mencionado pelos alunos e alunas, que apontaram a preferência das meninas por atividades físicas calmas ou não gostarem de se exercitar. Em

contrapartida os meninos foram considerados habilidosos e demonstram empolgação e gosto por esportes e atividades dinâmicas.

Os alunos após a implementação das aulas conseguiram identificar os estereótipos de gênero mais comuns no imaginário social, muitos deles demonstraram não concordar com essas tipificações, que foram pautadas em uma perspectiva biológica. Eles sinalizaram por meio de suas falas uma aproximação da concepção de gênero, a qual considera a diferenciação entre os sexos baseadas por uma relação de poder, que se relaciona diretamente a fatores sociais e culturais.

Verificou-se que os alunos apresentaram um bom convívio entre os sexos, porém, foi notado a hierarquização das relações de gênero em diferentes situações. Por exemplo, na dominação masculina em alguns espaços, como no jogo de tênis de mesa, no jogo de pebolim, na ocupação da quadra nos horários de intervalo e almoço, em alguns momentos nas aulas de Educação Física, e na demonstração de preconceito a respeito das práticas corporais, cujo homem é rechaçado por dançar balé e a mulher por jogar futebol.

Dessa forma, problematizar essas questões com os alunos se mostra fundamental para que homens e mulheres tenham as mesmas possibilidades de atuação na sociedade.

Os conteúdos Exercício físico, atividade física e saúde e Ginástica aeróbica, presentes no currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, mostraram-se adequados para a inserção e trato da temática gênero, todavia destaca-se a importância da intervenção e olhar do docente. Em outros anos de ensino verificou-se a discussão a respeito do gênero no Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, porém o mesmo é tratado de modo pontual, em apenas alguns conteúdos específicos.

Deste modo, aponta-se a necessidade de um maior aprofundamento das discussões do gênero no Currículo citado, a fim de proporcionar melhor orientação para o professor no trato dessa questão. Considera-se que apesar de alguns conteúdos apresentarem uma maior aproximação com o tema, é possível que essa discussão seja realizada por meio de qualquer conteúdo.

A concepção de gênero e o objetivo da Educação Física na escola compreendido pelo professor influenciaram diretamente no desenvolvimento da

pesquisa. Notou-se que o professor atribui aos aspectos biológicos, as principais causas para justificar as diferenças entre homens e mulheres.

Para o professor colaborador a Educação Física na escola deve-se pautar no desenvolvimento da superação das habilidades físicas e motoras dos alunos. O modelo de separação das turmas por sexo foi apontado como o melhor para se trabalhar. Entretanto, o professor faz uso do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, no qual há uma diversificação dos conteúdos e os mesmos são tratados por meio de conhecimentos teóricos e práticos, demonstrando um avanço em relação a prática pedagógica. Todavia, a ênfase maior continua sendo no ensino da dimensão procedimental.

O professor avaliou o trabalho realizado em conjunto com a pesquisadora como positivo, e que oportunizou trocas de experiências entre dois professores com diferentes visões a respeito da sociedade e da Educação Física na escola. A falta de tempo foi uma dificuldade apontada pelo professor, o que dificultou o seu maior envolvimento com a pesquisa. Já os alunos se mostraram abertos às questões de gênero e consideraram positivas as experiências proporcionadas pela pesquisa.

A respeito do uso do *facebook* como uma estratégia pedagógica, ressalta-se que embora tenha ocorrido baixa participação dos alunos no grupo, ainda assim os alunos aprovaram e apontaram vantagens verificadas quanto ao seu uso com finalidades educacionais, sendo elas:

- Possibilita maior contato e interação entre os alunos e professor, e entre os próprios alunos;
- Possibilita maior facilidade e praticidade para verificar as informações;
- Possibilita continuação das discussões realizadas em aula para fora da escola;
- Permite esclarecer dúvidas;
- Auxilia como lembrete das aulas e das atividades que devem ser realizadas;
- Possibilita maior atuação do aluno.

O grupo organizado no *facebook* se mostrou como uma ferramenta pedagógica interessante para ser utilizado no processo educacional. A variedade de

recursos que ele apresenta, além de garantir a privacidade de seus membros são facilidades de uso e presença no universo juvenil.

Porém, contrariando os estudos que também objetivaram utilizá-lo no ambiente educacional, nessa pesquisa o grupo no *facebook* não se mostrou como um atrativo em potencial para mobilizar a participação dos alunos de ambas as turmas participantes.

Com isso, nota-se que o seu uso na educação requer maior atenção e um tratamento adequado, sendo a mediação do professor um fator importante em todo o processo. Vale ressaltar que o *facebook* não foi criado com finalidades educacionais, mas de entretenimento e lazer. Sendo assim, ele não pode ser considerado uma ferramenta infalível para o meio educacional.

A rede social como o próprio nome evidencia, é uma rede para que relações sociais sejam estabelecidas. A rede social deve facilitar o contato das relações, ela potencializa as relações já estabelecidas.

Assim, se não há uma relação no plano real, à mesma não será verificada no plano virtual. Essa talvez seja uma possível explicação para o pouco envolvimento dos alunos no grupo no *facebook*. A presença do professor nesse caso poderia ter sido um elo entre a pesquisadora e os alunos, mas a sua ausência no grupo pode ter enfraquecido a rede com um todo.

Em relação às dificuldades a respeito do uso do *facebook*, além da resistência do professor colaborador, destacam-se questões estruturais, como a falta de uma infraestrutura tecnológica adequada. Contudo, essa ainda é uma realidade da maioria das escolas brasileiras, e não inviabiliza iniciativas de inserção das TIC no processo educacional.

Um fato que merece destaque é que são poucos os trabalhos realizados com as mesmas características da presente pesquisa, na área da Educação Física com alunos do Ensino Médio. Assim, sugere-se a realização de mais estudos que procurem relacionar a dimensão atitudinal e as TIC no processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ABREU, N. G. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de educação física escolar. In: ROMERO, E. (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995, p. 157-176.
- ABREU, N. G. Meninos pra cá, meninas pra lá?. In: Sebastião J. V. (Org.). **Ensino e avaliação em educação física**. São Paulo: Ibrasa, 1993, v. , p. 101-120.
- AGENCE FRANCE PRESSE. **Facebook tem 1,23 bilhão de usuários mundiais; 61,2 milhões são do Brasil**. 2014. Disponível em: <<http://tecnologia.uol.com.br/noticias/afp/2014/02/03/facebook-em-numeros.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2014.
- ALMEIDA, M. E. **Proinfo**: informática e formação de professores. Brasília: MEC/SEED, 2000 (Séries de Estudos à Distância, 1).
- ALMEIDA, J. S. Co-educação ou classes mistas? Índícios para historiografia escolar (São Paulo- 1987- 1930). **Revista brasileira estudos pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 64-78, maio/dez. 2005.
- ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ALTMANN, H. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 24, n.2, p. 157-174, 1999.
- ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista estudos feministas** (UFSC. Impresso), Florianópolis, v. 9, n.2, p. 575-585, 2001.
- ALTMANN, H.; FERNANDEZ, E.; AYOUB, E. Educação física escolar e igualdade de gênero: um estudo transcultural - primeiras aproximações. XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009, Bahia. **Anais**. São Paulo: RBCE, 2009.
- ALTMANN, H.; FERNANDES, S.; C. Relações de gênero na educação física escolar: desafios ao ensino dos conteúdos da cultura corporal de movimento. **Poiésis** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 8, p. 126-140, 2014.
- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar ?. **Revista estudos feministas** (UFSC. Impresso), v. 19, p. 491-501, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a12.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2014.

ANDRADE, E. B; DEVIDE, F. Auto-exclusão nas aulas de educação física escolar: representações de alunas do ensino médio sob enfoque de gênero. **Fiep bulletin**, Foz do Iguaçu, v. 76, p. 318-321, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução L. A. R.; A. P. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores associados, 3. ed. 2012 (Coleções polêmicas de nosso tempo).

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n.3, p. 25-45, 1994.

BETTI, M. Mídias: aliadas ou inimigas da educação física escolar? **Motriz**, vol. 7, n. 2, p. 125-129, 2001.

BETTI, M. Imagens em ação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. **Revista movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 95-120, 2006.

BETTI, M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da educação física**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. Sem. 2007.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, histórias e perspectivas. **Revista educação e sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf/>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos do cedes** (UNICAMP), Campinas, v. XIX, n.48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997. 96 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAPRA, F.. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Editora Pensamento – Cultrix, 2002.

CARVALHO, A. O. Ginástica na escola e a utilização da tecnologia audiovisual (vídeo). 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012.

CASTELLANI FILHO, L. Esporte e mulher. **Motrivivência**, v. I, p. 7-10, 1989.

CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 14, n. 3, p. 119-125, 1993.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAN-VIANNA, A. J.; MOURA, D. L.; MOURÃO, L. N. Educação física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. **Movimento** (UFRGS. Impresso), v. 16, p. 149-166, 2010.

CHAMPANGNATTE, D. M. O.; NUNES, L. C. A inserção das mídias audiovisuais no contexto escolar. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 nov. 2014.

CLARO Jr, R. da S.; FIGUEIRAS, I. P. Dificuldades de gestão de aula de professores de educação física em início de carreira na escola. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, São Paulo, v.8, n.2, p.9-24, 2009

COLL, C.; POZZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995a.

DAOLIO, J. A Construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em "Antas". In: Romero, E. (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995b, v. 01, p. 99-108.

DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz** (Rio Claro), Rio Claro, v. 5, n.2, p. 138-145, 1999.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas da educação física escolar**, Niterói, v. 2, n.1, p. 5-25, 2001.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: educação física**. São Paulo: Unesp, Próreitoria de graduação, 2004.

DARIDO, S. C. (Org.); RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. v. 1. 293p.

D'ÁVILA, L. B.; SOUZA JÚNIOR, O. M. Futebol feminino e sexualidade. **Ensaio & diálogos**, v. 1, p. 44-59, 2009.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DINIZ, I. K. S. **Blog educacional para o ensino de danças folclóricas a partir do currículo de educação física do estado de São Paulo**. 2014. 214f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociência, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

DORNELLES, P. G. **A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero**. 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12189/000623698.pdf?...1>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

DUARTE, C. P. **O discurso de escolares adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

ESCLARÍN, A. P. **Educar valores e o valor de educar: parábolas**; [Tradução Maria Stela Gonçalves]. – São Paulo: Paulus, 2002. – (Psicologia prática).

Fernandes, L. **Redes sociais online e educação: contributo do facebook no contexto das comunidades virtuais de aprendentes**, 2011. Disponível em: <
http://www.trmef.lfernandes.info/ensaio_TRMEF.pdf> . Acesso em: 03 jan. 2015.

FORQUIN, J. C. **Currículo e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. 2010.

FRIZZO, G. Objeto de estudo da educação física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivência** (Florianópolis), v. 40, p. 192-206, 2013.

GASPARI, T. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M.; MACIEL, V.; IMPOLCETTO, F. M.; VENANCIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; IORIO, L.; THOMMAZO, A. D.; DARIDO, S. C. A realidade dos professores de educação física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista mineira de educação física**. Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109-137, 2006.

GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. Deve-se utilizar as tecnologias da informação e comunicação em aulas de educação física?. **Arquivos em movimento** (UFRJ), v. 10, p. 111-128, 2014.

GOELLNER, S.V. **Bela, maternal e feminina - imagens da mulher na revista educação physica**. 1999. 187f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

GOELLNER, S. V. FIGUEIRA, M. L. M. Corpo e gênero: a Revista Capricho e a produção de corpos femininos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. XIII, n.19, p. 13-33, 2004.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.; NECKEL, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 28-40.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gênero e das sexualidade e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, p. 71-83, 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Caderno de formação RBCE**, v. 1, p. 9-24, 2009.

GROSSI, M. P. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, p. 1-18, 1998. Disponível em: <http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidade_genero_revisado.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2014.

GURUMURTHY, A. **Género y TIC: informe geral**. [S. I.]: Institute of Desenvolvimento Studies, 2004.

HAAS, A. N.; CARRASCO, B. do N.; BEVILACQUA, M.; GONÇALVES, A. C. B.; KETZER, G. de N. A percepção do bailarino de dança contemporânea sobre "ser bailarino". **Revista Cena**, v. 9, p. 15, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA. A. (ed.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.31- 61.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p.123-140, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2912/1548>>. Acesso em: 04 maio 2009.

JULIANI, D. P. JULIANI, J.P.; SOUZA, A.J. BETTIO, R. W. Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior. **Novas tecnologias na educação**, v.10, n.3, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36434>> Acesso em: 03 jul. 2014.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6. ed. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2010.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papyrus, 2004.

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

KUNZ, E. **Educação física: ensino & mudanças.** Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1993.

LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a época. In LEMOS, A.; CUNHA, P. **Olhares sobre a cibercultura.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LOURO, G. L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola.** Porto Alegre: Mediação, 1998, v., p. 85-96.

LOURO, G. L. **Corpo, escola e identidade. Educação e realidade,** Porto Alegre, v. 25, n.2, 2000.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade -- O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, G.; GOELLNER, S.; FELIPE, J. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade.** um debate contemporâneo na educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, v. 01, p. 41-5.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, A. C. B.; NAVARRO, C. Z.; MAIA, A. F. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicologia da educação** (Impresso), v. 32, p. 25-46, 2011.

MANDELA, N. **Nelson Mandela: citações.** 2014. Disponível em: <<http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/nelson-mandela>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

MARCON, K. ; MACHADO, J. B.; CARVALHO, M. J. S. **Arquiteturas pedagógicas e redes sociais: uma experiência no facebook.** . In: Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2012. **Anais** do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação Rio de Janeiro: UFRJ/UNIRIO, p. 1-10.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 133-173.

MATOS, M. "Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero se transformaram em um campo analítico novo para as ciências humanas e sociais". **Revista estudos feministas**, Florianópolis, v.16, n. 2, p. 333-357, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000200003>. Acesso em: 20 jun. 2014.

MATTAR, J. Web 2.0 e redes sociais na educação a distância: cases no Brasil. **Educacion**: revista interamericana de desarrollo educativo, v. 145, p. 1-23, 2011. Disponível em: <http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/145/studies/EyEP_mattar_ES.pdf> Acesso em: 20 jun. 2014.

MATTAR, J. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: artesanato Educacional, 2013.

MATTAR, J.; VALENTE, C. **Second life e web 2.0 na educação**: o potencial pedagógico das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.

MEYER, D. Escola, currículo e diferença. In: BARBOSA, R.L. L. (Org.). **Formação de Educadores. Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

MEYER, D. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, G.; FELIPE, J; GOELLNER, S. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MILANI, A. G.; GERMANO, V. A. C. DARIDO, S. C. "Generalizando" nas aulas de Educação Física: diálogos e possibilidades. In: VI Seminário corpo, gênero e sexualidade; II Seminário Internacional corpo, gênero e sexualidade, II Encontro gênero e diversidade na escola. 2014, Juiz de Fora. **Anais...** Lavras: Center Gráfica e Editora, 2014. p. 2253- 2270.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. **A. Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 11- 65.

MORAN, José Manuel. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios**. Palestra no evento "Programa TV escola - capacitação de docentes". Belo Horizonte e Fortaleza, no ano de 1999. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & educação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 27-35, 1995. Disponível em: <http://extensao.fecap.br/artigoteca/Art_015.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S.; LOPES, T. C. Indicativos que justificam uma educação física participada e planejada: uma investigação no ensino médio. **Coleção pesquisa em educação física**, v. 8, p. 137-144, 2009.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. Tradução: SOARES, L. F. G. **Revista estudos feministas**, v. 8, n. 2, 2000. Não paginado. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

NOGUEIRA, C.; SAAVEDRA, L. Estereótipos de gênero. Conhecer para transformar. Cadernos sacausef III, Lisboa, p.10-30. Disponível em: < http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1220024513_03_SACAUSEF_III_10a30.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2015.

OLIVEIRA, M. J.G. M. Educação Física escolar: construindo castelos de areia. **Revista paulista de educação física**, v.5, n.1/2, p.5-11, 1991.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

PATRÍCIO, M. R.; GONÇALVES, V. Facebook: rede social educativa?. In: I ENCONTRO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 2010, 1: 593 - 598. **Anais**. Disponível em: < <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

PEDRO, N.; FERREIRA, C. **Facebook, física e social network analysis**. In: II Congresso Internacional TIC e Educação, 2012. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/337.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

PEREIRA, E. G. B.; ROMERO, E. O corpo masculino na percepção de alunos e professores de Educação Física. **Revista mineira de educação física**, Viçosa - Minas Gerais, v. 12, p. 113-127, 2004.

PISCITELLI, A. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, L. M. (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. n. 48. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002.

PLOU, S. D. E as questões de gênero na sociedade da informação? IN: MELO, J. M.; SATHLER, L. **Direitos à comunicação na sociedade da informação**. São Bernardo do Campo, SP: Editora da Universidade Metodista de São Paulo, 2005. Disponível em: < http://www.lucianosathler.pro.br/web/images/conteudo/livros/direito_a_comunicacao/153_179_direitos_a_comunicacao_genero_dafne.pdf>. Acesso em: 18 junh. 2014.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidades e educação física escolar: um início de conversa, **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 202-213, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n2p402/2994>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

PRENSKY, M. 2001a. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon / NCB University Press, Vol. 9, No 5, 2001. Tradução de R. M. J. de Souza. Disponível em <<https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7>>

j1a0noxY/edit?pli=1> Acesso em: 17 abr. 2013.

PRETTO, N. L. **Escritos sobre educação, comunicação e cultura**. Campinas: Papyrus, 2008. 240 p.

PRIMO, A. Uma análise sistêmica da interação mediada por computador. **Informática na educação**, Porto Alegre, v. 3, n.1, p. 73-84, 2000.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, R. Estudos de redes sociais. In: FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **“Métodos de pesquisa para Internet”**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RECUERO, R. A rede é a mensagem: Efeitos da difusão de informações nos sites de rede social. In: VIZER, E. (Org.). **Lo que Mcluhan no previó**. 1ed. Buenos Aires: Editorial La Crujía, 2012, v. 1, p. 205-223. Disponível em: <<http://www.raquelrecuero.com/arquivos/redemensagem.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2014.

REIS, K. C. F. **Infância, gênero e estereótipos sexuais: análise do relato de mães de crianças de 4 a 6 anos**. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

REIS, K. C. F. MAIA, A. C. B. Estereótipos sexuais e a educação sexista no discurso de mães. In: Valle, T. G. M. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliação e intervenções**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, v. 1, p. 137-154.

RIBEIRO, L. Masculino/feminino: uma experiência existencial feminina. In: BOFF, L.; RIBEIRO, L. **Masculino, feminino, experiências vividas**, Rio de Janeiro: Record, 2007.

ROCHA, R. L. F. de ; DAOLIO, J. A prática pedagógica de educação física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Pensar a prática** (Online), v. 17, p. 517-529, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Amanda/Downloads/27458-129843-2-PB.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

ROMERO, E. A educação física a serviço da ideologia sexista. **Revista brasileira de ciências do esporte**. v. 15, n. 3, jan., 1994.

ROMERO, E. A arquitetura do corpo feminino e a produção do conhecimento. In: ROMERO, E. (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. 1ed. Campinas: Papyrus, 1995, v. 1, p. 235-270.

ROMERO, E. As meninas babam o jogo e os meninos são mandões. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (Org.). **Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI**. Jundiaí: Editora Fontoura, 2010, v. 1, p. 107-134.

SACRISTÁN, J. C.; **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e comunicação à recursos educativos. In: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução de V. Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

SANTOS, L. M. O que leva alguém a querer ser professor? Em blogs e no *facebook*, narrativas de professores em formação inicial contam sobre as escolhas pela profissão. **Renote. Revista novas tecnologias na educação**, v. 11, p. 1-10.

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

_____. Secretaria da Educação. **Caderno professor: educação física, ensino médio, 1ª série, volume 3**. São Paulo: SEE, 2010.

_____. Secretaria da Educação. **Informações básicas programa de ensino integral: escola de tempo integral**. São Paulo: SEE, 2014. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

SAYÃO, D. T. A Construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a prática**, v. 2, p. 1- 14, 2002. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/43>> . Acesso em: 15 dez. 2014.

SCOTT, j. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995. Disponível em:< https://ia600308.us.archive.org/21/items/scott_gender/scott_gender.pdf> . Acesso em: 24 mar. 2013.

SEABRA JÚNIOR, L. 2006. 119.f. **Inclusão, necessidades especiais e educação física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. 2006. 119.f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006).

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, E. S. de; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 19, n.48, p. 52-68, 1999.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. A prática do futebol feminino no ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro- SP, v. 8, n.1, p. 1-8, 2002.

SOUZA JÚNIOR, O. M. de. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n.3, p. 143-151, 2003.

TEIXEIRA, F. A. Educação física escolar: reflexões sobre as aulas de exclusão. **Motrivivência** (UFS), v. 32/33, p. 335-343, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

TOKUYOCHI, J. H.; BOGOTTI, S.; ANTUNES, F. H. C.; CERENCIO, M. M.; DANTAS, L. E. P. B. T.; LEÃO, H.; SOUZA, E. R.; TANI, G. Retrato dos professores de Educação Física do Estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 418-428, 2008.

UBELINA, V. **Redes sociais**: aliadas ou vilãs da educação? Hipertextus revista digital. Pernambuco, 2012, n. 9. Dez. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume9/08-Hipertextus-Vol9-Vanessa-Umbelina.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

UBEHAUM, S. A educação física como espaço educativo de promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (Org.). **Meninas e meninos na educação física**: gênero e corporeidade no século XXI. Jundiaí: Editora Fontoura, 2010, v. 1, p. 107-134.

VALENTE, J. A. As tecnologias e a verdadeira inovação. **Pátio** - ensino fundamental, Porto Alegre, v. 14, p. 6-9, 2010.

VENÂNCIO, L ; BETTI, M. . A proposta curricular de educação física do estado de são paulo (brasil): reflexões e problematizações sobre um processo em andamento. **Anais**. In: V Coloquio Luso Brasileiro sobre questões curriculares, 2010, Cidade do Porto/Portugal, p. 2523-2535..

VIEIRA, J. A. "A identidade da mulher na modernidade". **Revista D.E.L.T.A.**, Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada, 21, São Paulo: EDUC, 2005, p. 205-238. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v21nspe/29258.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, maio/ago. 2000. p. 71-77. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2014.

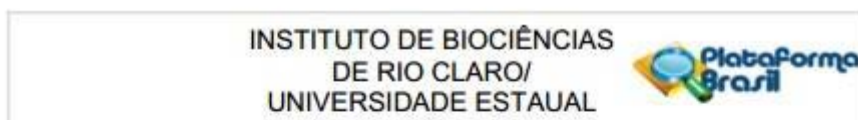
WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de porto alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47- 70, jan./abr. 2005.

ZABALA, M. **Como educar em valores na escola**. **Pátio**, a. 4, n. 13, mai/jul 2000.

ZUZZI, R. P.; KNIJNIK, J. D. Do passado ao presente: Reflexões sobre a história da educação física a partir das relações de gênero. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (Org.). **Meninas e meninos na educação física**: gênero e corporeidade no século XXI. Jundiaí: Fontoura, 2010, v. 1, p. 107-134.

ANEXO

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As relações de gênero nas aulas de Educação Física: diálogos possíveis com os elementos da cultura corporal e as redes sociais

Pesquisador: Amanda Gabriele Milani

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 26915414.0.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 780.482

Data da Relatoria: 16/10/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de dissertação de Mestrado, da aluna Amanda Gabriele Milani, a ser realizada sob a orientação da Profa. Dra. Suraya Cristina Darido. O projeto de pesquisa tem como temática "As relações de gênero nas aulas de Educação Física: diálogos possíveis com os elementos da cultura corporal e as redes sociais"

Objetivo da Pesquisa:

"O estudo tem como objetivo:

- a) observar as relações entre jovens nas aulas de Educação Física do 1o ano do Ensino Médio;
- b) propor intervenções pedagógicas em conjunto com o professor, visando refletir sobre a temática do gênero a partir dos conteúdos do currículo do Estado de São Paulo;
- c) analisar a participação dos alunos em um grupo fechado, criado no facebook, que auxiliará no fomento das discussões sobre a temática em questão".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos a pesquisadora menciona que:

"Como toda pesquisa, esta não está isenta de riscos, mesmo que mínimos. Classificando estes riscos, eles estariam relacionados mais a questões referentes à esfera psicológica, como por exemplo, os participantes sentirem-se receosos à participar de alguma atividade ou mesmo

Endereço: Av.24-A n.º 1515		
Bairro: Bela Vista	CEP: 13.505-900	
UF: SP	Município: RIO CLARO	
Telefone: (19)3526-9678	Fax: (19)3534-0009	E-mail: stalb@rc.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO CLARO/
UNIVERSIDADE ESTADUAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As relações de gênero nas aulas de Educação Física: diálogos possíveis com os elementos da cultura corporal e as redes sociais

Pesquisador: Amanda Gabriele Milani

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 26915414.0.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 780.482

Data da Relatoria: 16/10/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de dissertação de Mestrado, da aluna Amanda Gabriele Milani, a ser realizada sob a orientação da Profa. Dra. Suraya Cristina Darido. O projeto de pesquisa tem como temática "As relações de gênero nas aulas de Educação Física: diálogos possíveis com os elementos da cultura corporal e as redes sociais"

Objetivo da Pesquisa:

"O estudo tem como objetivo:

- a) observar as relações entre jovens nas aulas de Educação Física do 1o ano do Ensino Médio;
- b) propor intervenções pedagógicas em conjunto com o professor, visando refletir sobre a temática do gênero a partir dos conteúdos do currículo do Estado de São Paulo;
- c) analisar a participação dos alunos em um grupo fechado, criado no facebook, que auxiliará no fomento das discussões sobre a temática em questão".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos a pesquisadora menciona que:

"Como toda pesquisa, esta não está isenta de riscos, mesmo que mínimos. Classificando estes riscos, eles estariam relacionados mais a questões referentes à esfera psicológica, como por exemplo, os participantes sentirem-se receosos à participar de alguma atividade ou mesmo

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9578

Fax: (19)3534-0009

E-mail: staib@rc.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO CLARO/
UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 780.482

"As indicações foram explicitadas/acrescentadas pela pesquisadora."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No parecer inicial foi apontado:

"-O TCLE está na forma de convite, traz o nome e RG da pesquisadora, mas não informa o nome da orientadora.

- Há informação sobre os benefícios da pesquisa e da possível ocorrência de constrangimentos a que os participantes podem estar sujeitos ao responderem a alguma(s) da(s) questões a serem feitas e que os mesmos terão liberdade para se recusarem a responder.

- Existe a informação sobre a garantia de privacidade dos participantes da pesquisa, sua liberdade de desistência de participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo bem como de que os participantes poderão solicitar maiores esclarecimentos em qualquer instante por meio do contato telefônico e email da pesquisadora.

Entretanto, (a) a pesquisadora não deixa claro aos participantes a metodologia a ser aplicada, ou seja, que tipo de intervenções serão realizadas, bem como, serão realizadas entrevistas, se estas serão transcritas ou gravadas em áudio ou vídeo (lembrando que o roteiro de questões não se encontra presente entre os documentos apresentados);(b) além disso, uma vez que serão entrevistados tanto alunos menores de idade, como o(a) docente responsável pelas aulas de Educação Física existe necessidade de elaboração/apresentação de dois TCLEs sendo um deles dirigido a(o) professor(a) e o segundo dirigido aos pais/responsáveis pelos alunos menores de idade. em ambos, deve ser mantido o mesmo pronome de tratamento do início ao fim dos Termos, ou seja: "Sr(a)" ou então "você"; (c) também faltou informar aos participantes que eles não terão gastos nem serão remunerados. No TCLE endereçado aos pais dos alunos não consta a informação sobre a pesquisa implicar em participar de um grupo na rede social (Facebook), assim como não constam os riscos e o que será feito para minimizar os riscos referentes a utilização desta ferramenta."

"A pesquisadora atendeu à solicitação (a), pois explicita a metodologia a ser aplicada e apresenta o roteiro da entrevista.

Foi atendido o item (c) explicitando aos participantes que eles não terão gastos nem serão remunerados.

Atendeu ainda a solicitação da inclusão da participação na rede social (Facebook)."

Recomendações:

O CEP referenda o parecer do relator abaixo:

Endereço: Av.24-A n.º 1515	CEP: 13.506-800
Bairro: Bela Vista	
UF: SP	Município: RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678	Fax: (19)3534-0009
	E-mail: stalb@rc.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO CLARO/
UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 780.482

*No parecer inicial foi apontado:

*O TCLE deve ser modificado visando atender os seguintes itens:

- 1- deixar mais claro aos participantes da pesquisa que tipo de intervenções serão feitas durante as aulas de Educação Física e que também serão realizadas entrevistas e se estas serão transcritas ou gravadas (em áudio ou vídeo);
- 2- informações aos participantes sobre a participação em um grupo na rede social (facebook), explicitando os riscos e os procedimentos para minimizá-los.*
- 3-modificar/adequar a frase "e que seu filho poderá recusar-se a participar de acordo com sua vontade", pois a mesma não deixa claro se a liberdade de recusa será do menor de idade ou da "vontade" do responsável. Além disso, esta frase se encontra em continuidade ao parágrafo dirigido ao responsável pela disciplina, o que torna o texto ainda mais confuso. Isto poderá ser facilmente corrigido, pela elaboração de dois TCLEs, sendo um dirigido ao responsável pelas aulas de Educação Física e outro aos pais/responsáveis pelos menores de idade.
- 4- mencionar sobre ausência de gastos e ressarcimento;
- 5- manter uma mesma forma de tratamento do início ao final dos dois TCLEs, "Sr(a)" ou "você" e deste modo adequar o texto: "Se o Sr (a), ou você (dependendo dos participantes da pesquisa)", de acordo com o tratamento de escolha, pois este se trata de um texto do TCLE modelo.

Ainda:

- 6- Anexar o roteiro de entrevista.
 - 7- alterar a palavra sujeito de pesquisa para participante da pesquisa, conforme preconiza a resolução 466/12;
- Os itens de 1 a 6 foram atendidos. Faltou apenas atender ao item 7. Foi solicitado a elaboração de dois

Endereço: Av.24-A n.º 1515
 Bairro: Bela Vista CEP: 13.506-900
 UF: SP Município: RIO CLARO
 Telefone: (19)3526-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: stalb@rc.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO CLARO/
UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 780.482

TCLEs, o que foi atendido, entretanto no TCLE para os professores, em alguns trechos, ele está dirigido aos responsáveis pelos alunos. Recomenda-se que essa parte do TCLE seja reformulada, assim como a adequação da linguagem de tratamento (Sr. Sra, ou você...) e o termo "sujeito de pesquisa" deve ser substituído por "participante".

A pesquisadora atendeu a todas as solicitações do CEP*

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao pesquisador cabe desenvolver o projeto conforme delineado e aprovado por este CEP, além de apresentar o relatório final.

RIO CLARO, 05 de Setembro de 2014

Assinado por:
Débora Cristina Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Av.24-A n.º 1515
Bairro: Bela Vista CEP: 13.506-900
UF: SP Município: RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: stalb@rc.unesp.br

ANEXO B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)**
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Meu nome é Amanda Gabriele Milani, portadora do RG: 41.593.826-0, estou matriculada no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, do Departamento de Educação Física da UNESP, campus de Rio Claro, venho por meio deste, convidá-la/o para participar da pesquisa que estou desenvolvendo.

Trata-se de um projeto de pesquisa de dissertação de mestrado no laboratório (LETPEF), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Suraya Cristina Darido, que tem como objetivo: a) observar e analisar as relações entre jovens nas aulas de Educação Física do 1o ano do Ensino Médio no tocante a perspectiva de gênero; b) propor e analisar intervenções pedagógicas em conjunto com um professor de Educação Física de uma escola pública, visando refletir sobre a temática do gênero a partir dos conteúdos do currículo do Estado de São Paulo e c) analisar a participação dos alunos em um grupo fechado, criado no facebook, que auxiliará no fomento das discussões sobre a temática em questão. O título do trabalho é: “As relações de gênero nas aulas de Educação física: diálogos possíveis com os elementos da cultura corporal e as redes sociais”.

Deste modo, ao autorizar a participação do seu filho (a), o mesmo passará por diferentes procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa, tais como: observação em aulas; participação em aulas a serem desenvolvidas pelo pesquisador em conjunto com o professor responsável pela turma; participação em um grupo fechado criado na rede social facebook; registro de imagens por fotografia e filmagens, e entrevistas no início e término das intervenções, sendo essas gravadas por gravador de som ou câmera de vídeo e depois transcritas.

Reitera-se que não haverá nenhum tipo de despesa bem como remuneração aos participantes desta pesquisa.

Como qualquer pesquisa que envolva a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos. Classificando estes riscos, eles estariam relacionados mais a questões referentes à esfera psicológica como, por exemplo, seu filho (a) sentir-se receoso a participar de alguma atividade ou mesmo explicações na coleta de dados durante a entrevista, observação, ou postagem de comentários no facebook, entre outros, assim como sentir-se envergonhado, inibido ou constrangido.

Cabe ressaltar, no entanto, que estes riscos são mínimos e que seu filho (a), poderá recusar-se a participar dessa pesquisa se assim desejar. Da mesma forma, poderá recusar-se a responder qualquer questão que será discutida ou emitir sua opinião se assim desejar, valendo o mesmo para a participação no grupo fechado no facebook, sem qualquer tipo de penalização, uma vez que, trata-se de um direito do participante da pesquisa. Além disso, em todos os procedimentos da pesquisa haverá o acompanhamento do pesquisador, caso haja necessidade em algum risco iminente.

Todas as dúvidas que surgirem, necessidades de informação ou esclarecimentos poderão ser explicados pelo pesquisador em qualquer momento do estudo, ou mesmo, contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio do telefone (19) 3526-9678.

Tem-se que os benefícios desta pesquisa serão muitos, dentre os principais, maior compreensão sobre as relações de gênero estabelecidas nas aulas Educação Física na escola e na sociedade, novas possibilidades de aprendizagem por meio das tecnologias da informação e comunicação na Educação Física, por meio da rede social, tanto para os alunos de Educação Básica, Ensino Superior como para professores e pesquisador, a fim de que os mesmos tomem um posicionamento crítico, consciente e autônomo a respeito de tais ferramentas no âmbito educacional entre outras contribuições, uma vez que este campo de estudo seja algo pouco explorado na área da Educação Física escolar.

Os resultados encontrados com esse estudo serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e publicados em revistas e congressos, sendo que a identidade pessoal do (a) participante será mantida em sigilo.

Se o Sr (a). se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o Sr(a). e outra com o pesquisador(a).

Rio Claro/2014.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: As relações de gênero nas aulas de Educação física: diálogos possíveis com os elementos da cultura corporal e as redes sociais.

Pesquisador Responsável: Amanda Gabriele Milani

Cargo/função: Mestranda

Instituição: UNESP- Rio Claro

Endereço: 24 A, no 1515, Bela Vista, CEP: 13.506-900 - Rio Claro/ SP

Dados para Contato: fone(16)98121-2916 e-mail: manditasgm@hotmail.com

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

(OBS- Informar os dados do representante legal, se for o caso)