

“Pular corda é coisa de menina, professora”! Educação Física e gênero.

Rita de Cassia Oliveira.

Cita:

Rita de Cassia Oliveira (2019). *“Pular corda é coisa de menina, professora”! Educação Física e gênero. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-030/2505>



“Pular corda é coisa de menina, professora”! Educação Física e gênero

Rita de Cassia Oliveira

Resumo

A escola por muitos anos preconizou uma Educação Física dividida por gêneros, questão que vem sendo superada ao longo dos anos, mas não sem conflitos e embates. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo discutir de que forma as questões de gênero têm sido contempladas no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso do tipo etnográfico, pois o mesmo fornece uma visão aprofundada e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa. Foram investigadas as Diretrizes Curriculares Nacionais que regem os cursos de formação de docentes de Educação Física, o Projeto Político Pedagógico da instituição, o ementário das disciplinas e os programas de cinco disciplinas escolhidas para observação. Também foram entrevistados estudantes, docentes e gestores do curso. Constatamos que as questões de gênero surgem a partir das inquietações discentes. Proponho que os cursos formadores de docentes de Educação Física discutam acerca das questões de gênero levando em conta as identidades híbridas de seus/suas discentes.

Palavras-chave: Educação Física, gênero, identidades híbridas.

Introdução

Reflito que a Educação Física tenha características diferenciadas dos outros campos do conhecimento, pois em suas aulas, os indivíduos parecem estar mais livres das limitações impostas pelas carteiras, cadeiras, mesas e salas escolares.

Se por um lado a Educação Física representa este espaço potencialmente transformador na educação escolar, por outro, tem sido estruturada por uma visão competitiva, construída historicamente, deixando-se, não raro, penetrar por perspectivas hegemônicas de uma sociedade que privilegia modelos padronizados de corpo, êxito e individualismo.

A escola parece contribuir para a exclusão dos/das estudantes a partir da categoria gênero e reforça a generificação das atividades preconizadas pela Educação Física. Louro (2013) afirma que



A despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal” e duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero “normais” a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual. Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la (Louro, 2013, p.25).

A partir da problemática exposta, proponho que os cursos formadores de Educação Física contemplem questões ligadas à diferença cultural, no intuito de fornecer aos/às futuros/as docentes pistas para se trabalhar com as múltiplas identidades presentes em nossa sociedade e em nossas escolas.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo discutir de que forma as questões de gênero têm sido tratadas em um curso de Licenciatura em Educação Física. Ancorada em Louro (2013), parto da premissa de que as identidades de gênero são compostas e definidas por relações sociais, moldadas pelas redes de poder da sociedade.

Referencial Teórico

Souza (2007) considera que a Educação Física se compromete com uma prática eminentemente competitivista, ou seja, princípios relacionados ao “selecionar” e ao “vencer” são disseminados sem qualquer reflexão e naturalizados de forma a torná-la discriminatória.

Daolio (2004) afirma que a Educação Física pode ampliar seus horizontes, abandonando de vez a premissa de investigar o movimento humano, o corpo ou o esporte na sua dimensão exclusivamente técnica, para tornar-se um campo de atuação que considere o ser humano como ator cultural e que faz parte de uma sociedade multifacetada.

Para Canen (2001), reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa refletir acerca da diferença cultural. Entretanto, significa também constatar a desigualdade no acesso aos bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos em que aspectos referentes à classe social, raça e gênero atuam de forma marcante. Sendo assim, constata-se que a escola, inserida no bojo das relações socioculturais marcadas



pela desigualdade, tem reproduzido a exclusão de diferentes grupos culturais.

Neste sentido, defendo a educação intercultural como a perspectiva que pode nos oferecer pistas rumo a um processo educativo que contemple as múltiplas identidades, fomentando um diálogo igualitário e inclusivo.

Para Walsh (2009) a interculturalidade crítica permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais. A autora propõe

[...] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p.25).

Pineda (2009) discute que a educação intercultural se refere à uma aprendizagem significativa, social e culturalmente situada. A autora salienta que esta vertente se entende como a luta contra a exclusão e como a promoção ativa de uma cidadania inclusiva que está cimentada nos direitos humanos e não na homogeneização linguística e cultural.

Segundo Candau & Russo (2011), a interculturalidade é concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, através dos processos educativos questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de distintos saberes e consolida-se o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de des-humanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos no que diz respeito a projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”.

Refiro-me a colonialidade como um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e a ideia de raça. Ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém



viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da experiência moderna. Enfim, respira-se a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres *apud* Oliveira, 2010, p.39).

Metodologia

O estudo de caso do tipo etnográfico foi escolhido como estratégia de pesquisa, pois fornece uma visão aprofundada e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa (André, 2005).

Para a realização de um estudo de caso etnográfico o/a pesquisador/a necessita ter uma ampla tolerância à ambiguidade, ou seja, espera-se que o/a mesmo/a saiba conviver com as dúvidas e incertezas inerentes a este tipo de pesquisa. Ele/a deve desenvolver a pesquisa sob um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões sejam tomadas à medida e no momento em que se fazem necessárias. Além da flexibilidade no próprio esquema de trabalho, as decisões acerca de como analisar e apresentar os dados também não podem ser pré-determinadas, a não ser em linhas gerais. Elas vão ficando mais claras a partir e em função da forma como a pesquisa vai se desenvolvendo (ANDRÉ, 2005).

Foram investigadas as Diretrizes Curriculares Nacionais que regem os cursos de formação de docentes de Educação Física, o Projeto Político Pedagógico da instituição, o ementário das disciplinas e os programas de cinco disciplinas escolhidas para observação. Também foram entrevistados/as estudantes, docentes e gestores/as do curso.

Dialogando com as diferentes fontes

“Eu sei desse jogo, muito violento, eu não posso me machucar. Os meninos dessa turma acham que vêm pra faculdade pra jogar, eu não, eu vim aqui pra aprender a dar aula” (Andréa – estudante).

As questões acerca das categorias gênero e orientação sexual foram silenciadas nos documentos analisados.

Na disciplina Educação Física e Ludicidade, as questões de gênero surgem, principalmente a partir de conflitos existentes na execução de jogos cooperativos.



A docente apresentava inúmeras possibilidades, incluindo os jogos cooperativos e os mesmos não eram bem aceitos pelos/as estudantes. As alunas reclamavam com frequência das atividades realizadas em grupo, pois sinalizavam que os alunos se utilizavam de uma força física exagerada no intuito de “vencer a qualquer custo”.

Em geral, a grande resistência e dificuldade em compreender e participar de jogos cooperativos é representada, em sua maioria, pelos alunos do gênero masculino. As questões sobre gênero não só eclodiam a todo tempo nas aulas práticas, como também eram provocadas pela docente, no sentido de fomentar as discussões. A partir desta premissa, diversas atividades foram propostas no sentido de diminuir a supremacia masculina nas aulas de Educação Física, sempre favorecendo a reflexão e discussões do tema.

Em uma das aulas alguns jogos populares foram apresentados à turma através de um circuito com diversas estações: cordas, taco, elástico (pular), petecas, bambolês, raquetes e bolas de tênis, bolas de gude, cones e amarelinha. Mais uma vez as questões de gênero se apresentaram e, conforme sinaliza a professora posteriormente, a atividade tinha esta discussão como objetivo.

Os alunos tentavam, no momento da troca de atividade do circuito, não realizar as atividades consideradas por eles, “brincadeiras de meninas”. Alguns verbalizavam suas opiniões.

“Peteca é brincadeira de menina professora!”.

“Mas elástico é uma brincadeira de meninas!”.

“Pular corda é coisa de menina, professora!”.

Após a intervenção da professora, que sinalizou que a definição de “brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas” vem a ser uma construção social e cultural, todos/as participaram do circuito, sendo que alguns alunos ainda generificaram algumas atividades, como é o caso do elástico, onde criaram competições onde verificavam quem realizava o salto mais alto e mais veloz.

Conforme Silva (2012), a Educação Física, através de seus conteúdos, como a ginástica e o esporte, atua como agente generificador das práticas escolares uma vez que as influências dos métodos ginásticos, como o sueco e o alemão preconizavam diferentes exercícios para homens e mulheres. Já o esporte reforça a ideia de uma Educação Física voltada para o mundo masculino e heterossexual onde qualidades como virilidade, força e agilidade são ligadas ao universo masculino, mantendo uma distância segura do feminino.



Em outra aula, um jogo de futebol diferente foi apresentado pela professora: a atividade seria desenvolvida em dupla, ou seja, em duplas mistas, os/as estudantes deveriam estar de mãos dadas e o jogo de futebol se desenvolveria de forma convencional, com o objetivo de fazer gols. Algumas alunas me pareciam ser arrastadas pelos meninos que corriam velozmente objetivando ganhar o jogo. No início estranhei bastante a atividade, pois não enxerguei o caráter inclusivo da mesma. Após o término da atividade, no momento da discussão, algumas alunas comentaram sobre a velocidade excessiva utilizada pelos alunos. Uma aluna questionou a realização da atividade, colocando em pauta a existência de atividades específicas para os diferentes gêneros.

“Mas também né? Geralmente os meninos têm mais habilidade com os pés” (Rosana - estudante)

Pareceu-me que todos/as concordavam com a fala da aluna uma vez que nenhum comentário foi feito acerca da mesma. Todavia, algumas alunas disseram se sentir felizes, pois nunca tinham feito um gol em um jogo de futebol. A partir desta aula comecei a refletir acerca da qualidade da participação dos/as estudantes nas aulas. Preconizada pela professora, a realização de aulas em que todos/as pudessem participar, independente de alguma deficiência apresentada, habilidade motora ou gênero, não garantia a qualidade da participação dos/as discentes nas aulas, pelo menos, as discussões não caminhavam neste sentido.

Ora, se nas competições esportivas de alto nível as categorias são divididas por gênero, por que não dividir alunos e alunas nas aulas de Educação Física, se essas preconizam o esporte como conteúdo principal? Esta parece ser a proposta transformadora hoje em voga para a Educação Física escolar: refletir sobre a apropriação de diversos temas como conteúdos a serem ministrados nas aulas desta disciplina escolar, conteúdos como as danças, lutas, ginásticas e até mesmo os jogos populares, excluindo e até mesmo demonizando a aplicação do conteúdo esporte nas aulas. Porém, ao observar as aulas do curso analisado me parece que a discussão necessita ganhar outros contornos, uma vez que mesmo na aplicação de um conteúdo outro (os jogos populares), os alunos do gênero masculino, generificam as atividades consideradas por eles, femininas.

Altmann e Sousa (1999) incrementam a discussão quando consideram que

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



de outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores frequentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas meninas (Altmann & Sousa, 1999, p.56).

Na disciplina Educação Física na Educação Infantil, uma aula prática me chamou a atenção. A docente sugeriu temas e a partir dos mesmos, os/as alunos/as, divididos/as em grupos, deveriam encenar situações apenas com expressões corporais, sem a ajuda da fala.

Em uma das encenações as questões de gênero ficam evidentes. Com o tema sugerido pela professora “Se beber não dirija”, um grupo escolheu abordá-lo com o cenário de um bar, onde a esposa vai buscar o marido que se encontrava ébrio. Na encenação, o marido agride a esposa que tenta tirá-lo do bar.

Após as encenações os/as discentes discutiram acerca do que foi apresentado. Alguns alunos sinalizaram que a violência contra a mulher também ocorre por culpa da mesma, pois na cena, a esposa ainda tenta retirar o marido do bar, mesmo depois de ter sido agredida.

“Olha só, mas ela gostava de apanhar né?” (Murilo – estudante).

A professora fala do olhar mais amplo e da sensibilidade que deve acompanhar a prática pedagógica de todo/a professor/a. Esta parece ser a perspectiva com a qual a docente coaduna, fortalecendo a premissa do respeito ao “outro”.

Na mesma aula, uma aluna comenta ter achado a atividade muito diferente e adiciona que nas outras disciplinas em que já participou, todas as atividades eram ligadas aos diversos esportes.

Em geral, nas aulas práticas dirigidas pelos/as discentes, quando não eram realizadas atividades esportivas, eram realizadas atividades competitivas. Durante todo curso a docente procurou desconstruir essa ideia, a partir das suas elucidações realizadas ao término das atividades, chamando atenção para uma prática pedagógica mais ampliada.

Daolio (2004) argumenta que a Educação Física pode e deve ampliar seus horizontes e tornar-se um campo de atuação que considere o indivíduo como ator cultural e social, mas para isso necessita abandonar a premissa de investigar o movimento humano e o esporte na sua dimensão exclusivamente técnica.



Embora não tenha mencionado especificamente a temática gênero, um professor fala, em uma de suas aulas, sobre a dificuldade que o/a professor/a de Educação Física tem, em lidar com as diferenças:

“O professor de Educação Física não sabe trabalhar com as diferenças, quando ele faz uma intervenção ele ainda acaba reforçando o preconceito, isso quando ele intervém! Por conta disso, se houvesse uma enquete, a maior parte das pessoas diria que a Educação Física não serve pra nada, porque ele não tá preparado pra fazer essa intervenção. Se a Educação Física na escola acabasse ia ter a maior festa na casa do gordinho, do negro, do homossexual, de todos os excluídos, porque eles também são discriminados pelo professor” (Pedro -professor).

“A prática é o critério da verdade. Milhares de pessoas passam pelo mesmo professor de Educação Física e o que ele fez por elas? Nada! O profissional de Educação Física não sabe trabalhar com as diferenças. O professor de Educação Física tem uma postura acrítica, eles riem muito, fazem piada sobre tudo e leem pouco. Acaba que a formação trabalha tanta coisa que ele acaba não sabendo direito sobre os conteúdos que deveria saber, a não ser aqueles que são sua especialidade, se trabalha com futebol, só sabe futebol, se trabalha com outra modalidade só sabe isso e por aí vai” (Pedro -professor).

O docente fala da atuação limitada do/a professor/a de Educação Física. Considera que o/a mesmo/a não sabe trabalhar com as diferenças culturais. Critica a formação e sua diversidade de conteúdo, considerando que muitos conteúdos são desenvolvidos, porém de maneira superficial.

No que diz respeito as entrevistas, as questões de gênero surgem na fala de estudantes e docentes, sinalizando que na instituição existem episódios de preconceito ligados as identidades de gênero e sexualidade. Um professor diz não ver necessidade em contemplar as questões de gênero.

Educação Física e ludicidade vem a ser uma disciplina onde a docente enfatiza as questões de gênero por iniciativa própria, pois esta temática na aparece na ementa e no programa da disciplina. A professora também fala da sua dificuldade em abordar as questões de raça e etnia, questões estas que foram mais problematizadas pela mesma, a partir da minha entrada no curso, como pesquisadora.

“Eu falo muito das questões de gênero nas minhas aulas, mas também tem a questão da etnia. Depois que você passou a observar as minhas aulas eu comecei a pensar muito nisso, mas eu não sei lidar com isso, eu acho que eu preciso ler mais, não sei se isso é porque toca muito nas minhas questões pessoais, mas eu não sei lidar com isso, eu não tenho consistência teórica pra lidar com isso, tenho as situações da vida, da experiência,



mas teoricamente não sei lidar, lido com as questões de gênero, de sexualidade também, mas de cor, de etnia, eu não sei fazer, não sei” (Adriana - professora).

A professora faz uma reflexão acerca da sua dificuldade em lidar com as questões de raça e etnia, entendendo que estas esbarram na sua história de vida. Para compreender a fala da professora recorro a Tardif (2012) e o mesmo argumenta que uma grande parte da competência profissional dos/as docentes encontra raízes em sua história de vida, pois em cada ator a competência se confunde com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e rotinas de ação.

Araújo & Molina Neto (2008) também falam da influência e importância da história de vida e da identidade cultural dos/as docentes na sua prática pedagógica. Os/as autores/as adicionam que a inserção das questões étnicas no campo da Educação Física se apresenta de forma tímida uma vez que há poucos textos didáticos e poucas atividades de formação permanente para os/as docentes sobre o tema. O currículo geralmente é proposto com base nas relações de poder e exclusão, constituídas no contexto social e político da sociedade hodierna.

A meu ver, a problemática enfrentada pela professora universitária é maior ainda: não havendo estratégias de formação continuada para professores/as universitários, a mesma por iniciativa própria, necessita ir à busca de caminhos e pistas para superar sua dificuldade em abordar as questões de raça e etnia.

A professora Adriana também fala da sua preocupação com a discussão acerca do nome social dos/as estudantes que ingressam na universidade, articulando gênero com sexualidade:

“Agora a questão da sexualidade tá aí. Eu tive uma aluna que desde o início se apresentava como um menino, sempre foi um menino, jeito de menino, identificava que essa menina era homossexual, mas tinha nome de menina. Com o passar do tempo ela foi fazendo modificações, me incomodava ter que chamá-lo pelo nome de menina. Um belo dia eu não aguentei, perguntei pra ele se o nome na chamada não incomodava. Ele agradeceu e falou que gostava de ser chamado por um nome masculino. Pronto, resolvido este problema, mas tem um movimento da universidade de o nome social constar na pauta, na chamada, e eu apoio, porque eu ficava constrangida de chamar o menino pelo nome feminino que estava na chamada. Então querendo ou não, gostando ou não, eles estão aí, não tem como você fechar os olhos” (Adriana - professora).



A professora Sandra sinaliza que não trata pontualmente sobre a temática gênero nas suas aulas, mas argumenta que a mesma surja a partir de outras discussões concernentes ao campo da Educação Física:

“Eu não tenho um tópico de gênero, mas nas minhas aulas a gente vai lidar com as concepções pedagógicas, vai falar de um pensamento pedagógico renovador. Quando eu trago a categoria da cultura pra Educação Física, aí isso emerge porque eu tô falando de diferença, eu tô falando de diversidade, tô falando de uma série de coisas que se encaixam ali. Ali entram todas essas questões e isso normalmente, na minha dinâmica de apresentar cada concepção, dos alunos darem seminário, aula prática, invariavelmente, isso aparece numa aula, onde a relação a essa discussão de gênero, essa apropriação histórica de determinado esporte por homens e mulheres surge, surge a utilização de jogos para todos. Por isso que eu tenho esse movimento muito pro jogo cooperativo, não é porque é um jogo bonitinho e alegre, é porque é um jogo que te ensina a pensar assim: como é que a gente vai criar estratégia pra incluir todos? A ideia é pensar numa metodologia que insira o aluno nesse processo decisório. Isso é uma coisa muito nova pra eles, a experiência deles em grande parte do curso não é essa. Então, chegar no final e do nada ter que se descentrar do papel do professor como o Todo Poderoso e transferir essa relação pro aluno no papel de construtor, de sujeito, entender que o aluno não é só o objeto! Então, isso entra na disciplina não como um tópico, porque eu acho que como um tópico perde a contextualização. Hoje nós vamos discutir gênero... aí pronto! Discuti, dei conta. Não é assim, trata-se de uma abordagem transversal para poder ampliar a problematização” (Sandra - professora).

Embora Sandra não defenda claramente a perspectiva intercultural, a mesma oferece pistas para se pensar no diálogo igualitário entre os/as diferentes, um diálogo permanente, que deve afetar todo o curso em todas as instâncias, não devendo ocorrer de maneira estanque.

Souza & Fleuri (2003) discutem que a formação de educadores/as talvez seja o problema decisivo do qual depende o sucesso ou fracasso da proposta que intercultural. Para os autores, o que está em jogo nesta formação é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modelos tradicionais e consolidados de educação, assim como as mentalidades, os modos de se relacionar com os/as outras e as formas de atuação em situações concretas.



As questões de gênero foram silenciadas nas falas do diretor e da coordenadora do curso.

Considerações Finais

A partir do contato com a instituição, reflito sobre a necessidade em se desconstruir a visão do/a docente de Educação Física que visualize seus/as educandos/as apenas como corpos que necessitem ser (con)formados e treinados para a excelência das práticas esportivas e para a execução de gestos esportivos, baseados nos modelos de corpo e de execução física de atletas de alto nível.

Para Barbosa-Rinaldi (2008) faz-se necessária a reflexão e efetivação de uma formação profissional capaz de fazer com que os/as futuros/a docentes compreendam a complexidade da realidade social e sejam capazes de atuar como transformadores/as, co-criadores/as e não como reprodutores/as de saberes. Para que isso aconteça, segundo a autora, é urgente a superação do modelo de racionalidade técnica ainda presente na educação, rumo a uma nova epistemologia da prática docente.

Uma nova Educação Física parece surgir, mesmo através de tentativas isoladas de docentes. O olhar para o “outro” começa adentrar os cursos de formação. Entretanto, muito ainda deve ser discutido. As questões de gênero ainda precisam ser evidenciadas no sentido de se realizar a desconstrução de ideários engessados ao longo da história da construção deste campo.

O curso pode ser afetado pela interculturalidade crítica e concordo com Walsh (2009) quando a autora propõe esta abordagem como ferramenta pedagógica questionadora da racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, permitindo a visibilidade de diferentes maneiras de ser, viver e saber, buscando o desenvolvimento e a criação de condições que além de articular e fazer dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Referências

- Altmann, H.; Sousa, E.S. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*. Campinas-SP, ano XIX, n. 48, p. 52-68, 1999.
- André, M.E.D.A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Lívero Livro Editora, 2005.



- Araújo, M.L.; Molina Neto, V. "Essanegrão!" A prática pedagógica de uma professora negra em uma escola da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas-SP, v.29, n.2, p.203-225, 2008.
- Barbosa-Rinaldi, I.P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. *Movimento*. Porto Alegre, v.14, n. 03, p.185-207, fevereiro 2008.
- Candau, V.M.; Russo, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: Candau, V.M. (Org). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.
- Canen, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.77, ano XXII, p.207-227, dezembro 2001.
- Daolio, J. Educação Física e o conceito de cultura. Campinas: Autores Associados, 2004.
- Louro, G.L. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.) *O corpo educado*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- Oliveira, L.F. História da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 2010. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica-Rio, Rio de Janeiro. 2010.
- Pineda, F.L. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a Educação Intercultural. In: Candau, V.M.(Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.
- Silva, M.M. Escola e Educação Física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, v.34, n.2, p.343-357. Jan./mar 2012.
- Souza, M.S. Didática da Educação Física escolar e o processo lógico de apreensão do saber. *Movimento*. Porto Alegre, v. 13. n. 03. p. 181-199. Set./dez 2007.
- Souza, M.I.P.; Fleuri, R.M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: Fleuri, R. (Org). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Walsh, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: *in-surgir, re-existir e re-viver*. In: Candau, V.M.(Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.