



## **JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: Investigando Relações de Gênero na Experiência de Crianças do Colégio Pedro II**

**Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior\***

### **RESUMO**

O estudo tem como objetivos: (a)apresentar uma reflexão sobre a escola, a educação, a educação física (EF) e as relações de gênero; (b)divulgar os resultados de uma pesquisa que investigou a experiência de jogos, brinquedos e brincadeiras de crianças do Colégio Pedro II; (c)discutir os resultados sob a luz do multiculturalismo, priorizando a categoria gênero; e (d)demonstrar uma metodologia para o ensino de jogos e brincadeiras nas aulas de EF que vem desenvolvendo a consciência e o respeito ao pluralismo e à diversidade cultural.

### **ABSTRACT**

The purposes of this study are: (a)suggest a discussion about relationship between school, education, physical education (PE) and gender; (b)divulge a research about games of Colégio Pedro II students; (c) expostulate this results in the point of view of multiculturalism, especially the gender category; and (d) demonstrate a methodology for the teaching of games that has stimulating the cultural pluralism and diversity respect.

---

\* Licenciado em Educação Física pelo IEFD/UERJ. Mestrando em Educação da UERJ. Professor do Departamento de Educação Física e Folclore do Colégio Pedro II.



origem do presente estudo está na defesa que tenho executado no sentido de (re)inserir os jogos, os brinquedos e as brincadeiras nos programas curriculares de educação física. Sua justificativa diz respeito ao potencial educativo que possui esses conteúdos, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da consciência e do respeito ao pluralismo e à diversidade cultural.

Segundo Alfredo Gomes de Faria Júnior (*In*: Costa, 1981) o modelo de educação física brasileiro é extremamente injusto sob a ótica do direito de igualdade, de oportunidades, uma vez que seu acesso é restrito a alguns segmentos privilegiados da população em detrimento de outros, tais como os membros da classe trabalhadora, as mulheres, os negros e os idosos. A partir disso, Faria Júnior (*In*: Romero, 1995) afirma que estamos diante de uma educação física burguesa, branca, machista e voltada para a criança e o jovem. Um modelo que deveria dar lugar a uma educação física concebida para atender a uma sociedade multicultural, como a brasileira.

O multiculturalismo constitui-se num conjunto de idéias que focaliza as questões pertinentes aos grupos sociais minoritários (do ponto de vista da distribuição do poder na sociedade), no que tange principalmente às desigualdades, preconceitos e discriminações sofridas por eles nas diversas instituições sociais (Sleeter, Grant, 1994). Ele traz consigo o conceito de diversidade

cultural que segundo Joey Desensi (1994) refere-se às diferenças associadas a gênero, raça, etnia, nacionalidade, classe social, religião, idade e habilidade motora, incluindo em seu sentido lato diferenças na personalidade, orientação sexual, aparência física, estado civil e *status* familiar. Ele ainda enfatiza a necessidade de reconhecimento do pluralismo cultural, entendido como a existência em uma nação/estado de uma variedade de diferentes e legítimos grupos culturais que variam em língua, religião, origem racial e/ou étnica ou outras significantes dimensões culturais (Lynch, 1986).

Internacionalmente, alguns autores têm efetuado considerações baseadas no multiculturalismo para a educação física, denunciando a discriminação e a opressão que historicamente vêm sendo experimentada por determinados segmentos da sociedade. Assim, privilégios fornecidos a certos grupos e a exclusão de outros têm definido os limites de participação na educação física de mulheres, negros, idosos, membros da classe trabalhadora, homossexuais, partidários de religiões marginais, pessoas com pouca habilidade motora, pessoas com necessidades especiais e outros grupos minoritários (Figuroa, *In*: Evans, 1993; Desensi, 1995; Ravenhill 1995). Como afirma H. J. Lenskyj (1994), a área da educação física ainda reflete e reforça os valores da raça branca, da masculinidade, da hegemonia heterossexual, assim como promove a discriminação baseada em classe social, gênero, religião, orientação sexual e habilidade motora.

O presente estudo tem como objetivos: (a) apresentar uma reflexão sobre a escola, a educação, a educação



física (EF) e as relações de gênero; (b) divulgar os resultados de uma pesquisa que investigou a experiência de jogos, brinquedos e brincadeiras de crianças do Colégio Pedro II; (c) discutir os resultados sob a luz do referencial do multiculturalismo, priorizando a categoria gênero; e (d) demonstrar uma metodologia para o ensino de jogos e brincadeiras nas aulas de EF que vem desenvolvendo a consciência e o respeito ao pluralismo e à diversidade cultural.

Os resultados da pesquisa foram obtidos a partir da utilização de questionários abertos, respondidos por 104 crianças de 3ª e 4ª séries do primeiro segmento do primeiro grau, todas estudantes da Unidade Engenho Novo I do Colégio Pedro II.

## **Gênero, Escola e Educação**

Guaracira Lopes Louro (*In*: Silva, Azevedo, 1995) afirma que a educação, através do espaço escolar, sempre atuou produzindo sujeitos masculinos e femininos. Segundo a autora, a escola, enquanto instituição de educação sistemática e intencional, foi desde sua criação um espaço planejado para imprimir distinções e desigualdades, como o caso da separação entre meninos e meninas que estudavam em colégios separados, tinham professores e professoras de acordo com seu gênero e aprendiam conteúdos diferentes. Com o advento da introdução da co-educação em muitos países, ainda no século passado, professores(as) não foram mais determinados(as) para as turmas de acordo com seu gênero e foi realizada a

unificação dos programas e conteúdos escolares. No entanto, apesar destes fatos, a escola continua reproduzindo e produzindo as mesmas diferenças e desigualdades sociais. Assim, a escola brasileira, ao refletir a tradição cultural do país, extremamente influenciada pelas concepções patriarcais, contribui para que, desde cedo, sejam atribuídos diferentes papéis de comportamento para meninos e meninas. Desta maneira, os meninos são criados para serem fortes, independentes, agressivos, competentes, competitivos e dominantes. Já as meninas, adquirem um comportamento dependente, sensível e afetuoso (Romero, 1992).

Tomaz Tadeu da Silva (1994) afirma que há uma grande distância entre as experiências proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo social alterado pela emergência de novos movimentos sociais como o das mulheres, pela afirmação de identidades culturais subjugadas, pelas lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre poderes imperialistas e resistências pós-coloniais, pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação. Assim, neste novo mapa cultural

*“traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente tecnicamente modificado, a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e parâmetros de um mundo social que não mais existe”* (p.1)

Silva (*ibid.*) identifica a atuação de uma ‘nova direita’ que vem reforçan-

do através da escola e do currículo os valores, conteúdos e formas de produção e reprodução de identidades sociais que reafirmam as características mais regressivas da presente ordem social, justamente aquelas combatidas pelos novos atores e movimentos sociais. Ainda segundo o autor, a resistência a esse movimento conservador poderia ser estabelecida a partir de que

*“educadores/as comecem a entender as novas configurações econômicas, políticas e sociais através de uma ótica que focalize as dinâmicas culturais em jogo na luta por hegemonia e predomínio político”* (p.2).

Nessa perspectiva, a sociedade é percebida como sendo atravessada por lutas em torno da afirmação de discursos, narrativas e saberes que tentam definir o social e o político de modos particulares, vinculados a relações de poder e domínio, decorrentes principalmente de seu suposto caráter universal, inevitável e natural. Assim, para Silva (ibid.)

*“o processo de desconstrução desses discursos e narrativas poderia começar pela consideração e afirmação de narrativas e discursos alternativos, que contenham outras histórias, minando, assim, a inevitabilidade e ‘naturalidade’ das narrativas dominantes”* (p.2).

Assim, podemos compreender a importância dos estudos que tematizam as questões de gênero, necessários à desconstrução dos estereótipos e preconceitos estabelecidos para as figuras masculina e feminina.

## A Educação Física e o Gênero: elementos para embasar nossa pesquisa

Acredito que um dos primeiros passos na direção de uma melhor compreensão da categoria *gênero*, seja distingui-la da categoria *sexo*. Ann Oakley (*apud* Faria Júnior, *In*: Romero, *op. cit.*) faz uma distinção entre esses termos, referindo-se a *sexo* como a condição biológica de ser fêmea ou macho, e a *gênero* como processos sociais, culturais e psicológicos que constroem e/ou reproduzem a feminilidade e a masculinidade. Como salienta Bila Sorj (1992), o gênero, diferentemente do sexo, é um produto social, aprendido, representado, institucionalizado e transmitido ao longo das gerações. Além disso, é uma categoria fundamental já que *“envolve a noção de que o poder é distribuído de maneira desigual entre os sexos, cabendo às mulheres uma posição subalterna na organização social”* (ibid., p.16).

O gênero, compreendido fundamentalmente a partir de elementos sócio-culturais, também apresenta em seu bojo, a influência da esfera biológica. Richard G. Parker (1991) salienta que a distinção inicial entre macho e fêmea é baseada na existência de duas estruturas anatômicas opostas - o pênis e a vagina - que representam um primeiro momento num processo de elaboração cultural mais extenso que, ao final, transforma a natureza do corpo humano num conjunto de distinções socialmente significantes: as relações hierárquicas

de gênero na vida brasileira. Como demonstra o autor, é a partir da associação do pênis enquanto sinônimo de atividade e força e da vagina, como passividade e fragilidade, que se estruturam mais claramente as noções brasileiras de masculinidade e feminilidade. Assim,

*“jogando com noções muito arraigadas de atividade e passividade, dominação e submissão, violência e inferioridade, essas estruturas partem em dois o universo sexual - opondo sem compromisso o mundo dos homens, penetrando e metaforicamente consumindo suas parceiras durante as trocas sexuais, contra o mundo das mulheres, oferecendo-se passivamente para serem penetradas e possuídas”* (ibid., p.73).

O gênero pode ser entendido como uma categoria relacional, uma vez que se articula com

*“outras categorias e exige a relação entre outras categorias e consequentemente dimensões do real. Real, aliás, que é relacionado, pois, de saída, não somos vistas ou vistos apenas com o nosso sexo ou o que a cultura fez dele, mas, de uma maneira muito mais ampla, somos sempre ‘classificados’ de acordo com a nossa idade, classe social e raça”* (Lopes, apud Souza, 1994, p. 2).

Apesar dos avanços resultantes da implementação da co-educação, lamentamos afirmar que a educação física brasileira ainda não assimilou tal mudan-

ça satisfatoriamente. Existem escolas e educadores por todo o país que ainda advogam e praticam a separação das turmas e professores pelo gênero, assim como estabelecem conteúdos e programas determinados pelo mesmo critério. A própria legislação da área de educação física, através do Decreto 69.450 de 1/2/71, Título IV, Capítulo I Artigo 5º, item III (Brasil, In: Revista Brasileira de Educação Física, 1972), ratifica essa afirmação, já que ela determina que as turmas devem ser compostas por 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.

Creio que a origem dessa ultrapassada separação esteja, além de determinada pela tradição cultural brasileira, fundamentada na concepção de educação física ainda predominante no país, que se organiza em torno do paradigma da aptidão física (Coletivo de Autores, 1993). Essa concepção apoia-se enfaticamente em fundamentos biológicos, tendo como objetivo o desenvolvimento máximo da capacidade física de seus/suas praticantes. Assim, os princípios fisiológicos do treinamento desportivo ditam todo o trabalho a ser ministrado e a separação das turmas pelo sexo constitui-se numa *recomendação pedagógica* fundamental, já que para o alcance pleno e eficiente dos seus objetivos é necessária a formação de um grupo, o mais *homogêneo* possível.

Essa concepção de educação física ratifica e ajuda a desenvolver os estereótipos e os preconceitos relativos ao homem e à mulher, ao menino e à menina. Ela corrobora a influência do

sistema patriarcal na cultura brasileira que faz com que, desde cedo, sejam atribuídos diferentes papéis de comportamento para os indivíduos de acordo com seu sexo.

Combater a educação física baseada no paradigma da aptidão física é tarefa difícil, porém necessária, uma vez que ao desenvolver valores tais como o individualismo exacerbado, a obediência, a apropriação e, também, estereótipos, preconceitos e discriminações de várias origens (sexo, classe social, raça e nível de habilidade motora), ela constitui um fator complicador para a construção de relações sociais mais justas e fraternas.

Num estudo anterior (Cunha Junior, 1995), também realizado no Colégio Pedro II, notei que os(as) alunos(as) das turmas de educação física apresentavam conceitos e comportamentos preconceituosos, estereotipados e discriminatórios concernentes às relações com os(as) colegas do outro sexo. Assim, pude registrar frases e depoimentos que apareciam cotidianamente nas aulas de educação física, tais como: *"Menino não chora !"*; *"Futebol é coisa para homem !"*; *"O esporte de menina é o queimado !"*; *"Primeiro as damas, depois os cavalheiros."*; *"Mulher não pode brigar !"*; *"Eu não fico em grupo com meninas."*; *"Não acredito que vou ficar no grupo delas !"* e outros mais, que concebiam as meninas enquanto grupo frágil, submisso e desprovido de qualidade nas habilidades motoras e os meninos como fortes, resistentes e valentes. Percebi também, assim como Neise Gaudêncio Abreu (In: Romero, *op. cit.*), que a partir do momento em que as meninas começavam a demonstrar boas

habilidades na execução de uma determinada tarefa, a rejeição por parte dos meninos em realizar as atividades conjuntamente começava a desaparecer, tornando o traço sexual quase que irrelevante. Infelizmente porém, o grupo de meninas que acaba por conseguir esse destaque é pequeno, já que condicionantes sócio-culturais fazem com que elas não possuam a mesma história de experiências motoras que os meninos. Além disso, não basta transferir o problema da questão sexo/gênero inferior/superior para a questão de quem possui maior ou menor habilidade.

Acredito que uma grande causa da referida problemática esteja mesmo na concepção de educação física ligada à aptidão física. Passos vêm sendo dados no sentido de redimensioná-la teoricamente, em busca de um paradigma menos elitista e discriminador. Particularmente, o referencial da cultura corporal parece ser o que mais avançou neste sentido, questionando e desconstruindo o paradigma da aptidão física. Tal referencial, ao tematizar a cultura corporal de movimento, desloca o foco dos objetivos da educação física, presos até então à esfera físico/biológica, para o questionamento da conservadora organização de nossas relações sociais, já que

*"desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem"* (ibid., p.40).

Desta forma, a partir desse referencial não teríamos mais motivos internos a nossa disciplina para dar prosseguimento à separação das turmas e professores(as) de acordo com o critério sexual, já que o interessante nessa perspectiva não é mais a formação de um grupo *homogêneo* e *consensual*, mas justamente um grupo determinado pela *heterogeneidade* e pelo *conflito*, o que facilita a problematização de questões problemáticas inerentes a nossa sociedade, tais como a relação desigual entre menino/menina, homem/mulher (Cunha Junior, 1995).

## Resultados e Discussões da Pesquisa

Questionamos às crianças a respeito de quais eram os jogos, os brinquedos e as brincadeiras que elas vivenciavam cotidianamente. Os mais citados foram: piques; futebol; basquete; voleibol; bola aos cantos; queimado; pular corda; amarelinha; boneca; patins; ping-pong; dança da cadeira; natação; bicicleta; carniça; vídeo-game; 5 corta; totó; alerta; salada mista; polícia e ladrão; corredor polonês; bola de gude; taco; skate; peteca; dominó; carrinho; boneco; futebol de botão; galinha choca; adoleta; batatinha frita 1,2,3; bambolê; casinha; escolinha; bandeirinha; passa anel; e elefantinho colorido.

Quanto às diferenças relativas ao gênero, os jogos, brinquedos e brincadeiras mais citados pelos meninos foram: os piques; futebol; basquete; voleibol; queimado; bola aos cantos; natação; bicicleta; futebol de botão; dança das cadeiras; carniça; polícia e ladrão;

corredor polonês; videogame; 5 corta; patins; ping-pong; bola de gude; totó; alerta; taco; skate; boneco; peteca; dominó; carrinho; e salada mista.

Já os jogos, brinquedos e brincadeiras mais citados pelas meninas foram: os piques; voleibol; basquetebol; pular corda; futebol, queimado; amarelinha; boneca; bola aos cantos; patins; ping-pong; alerta; galinha choca; adoleta; dança da cadeira; batatinha frita 1,2,3; salada mista; bambolê; casinha; escolinha; bandeirinha; totó; passa anel; e elefantinho colorido.

Em relação aos aspectos gerais podemos observar que os piques foram as brincadeiras mais citadas. Sem dúvida, isto vai ao encontro às reflexões de Walter Benjamin (1984) que ao utilizar a terminologia *perseguição* demonstra que, segundo a teoria gestáltica dos gestos lúdicos, elaborada por Willy Haas, esta é uma das principais brincadeiras utilizada através da história.

Outro ponto interessante diz respeito a presença maciça dos jogos desportivos, que ocuparam em seguida aos piques, as principais posições nas respostas. Além do grande prestígio que as atividades desportivas gozam junto a nossa sociedade, ocupando grandes espaços na mídia, assim como no tempo disponível de parte da população, talvez sua grande ocorrência tenha se dado pela sua invasão na esfera escolar. Como salienta Valter Bracht (1992), o desporto assume e determina quase totalmente o conteúdo da educação física escolar. Sendo assim, o grupo de crianças estudado, que já havia passado

por pelo menos três anos de escolarização, contendo a educação física como disciplina, deve atribuir ao desporto grande significado.

Ainda sobre o aspecto geral, observamos a presença de jogos e brincadeiras que são praticados há bastante tempo e que cogitávamos não mais estar presentes no repertório atual das crianças devido a falta de transmissão pelas gerações anteriores e a crescente urbanização. São eles: pular corda, amarelinha, carniça, bola de gude, taco, peteca, dominó e passa anel.

A investigação quanto às diferenças e particularidades dos gêneros apresentaram um resultado bastante rico. Observamos que o quadro de opressão e discriminação vivenciado pelas meninas/mulheres na educação física escolar pode estar sofrendo alterações. O aparecimento do futebol em quinto lugar na preferência das meninas pode ser um reflexo desse fato. Faria Junior (1995), ao discutir historicamente as relações de gênero e suas implicações na educação física brasileira, apresenta as restrições feitas às mulheres, particularmente às relativas ao futebol. Segundo Moema Toscano (1990), esse desporto que é “*o símbolo da brasilidade [...] é reservado, com exclusividade, para os homens*” (p.34). A citação do futebol pelas meninas pode estar indicando alterações positivas na sua participação ativas em atividades de jogos, brinquedos, brincadeiras e desportos, antes exclusivamente direcionadas aos meninos.

Tal suposição também pode ser feita a partir dessa pesquisa, uma vez que algumas atividades consideradas so-

cialmente como ‘brincadeiras de meninos’ apareceram, em menor escala, nas respostas das meninas. São elas: queda de braço; totó; cabo de guerra; carrinho; bola de gude; e futebol de botão.

Ainda neste sentido, os estereótipos apontados na literatura da área para a mulher/menina (dependente, sensível, frágil) parecem não corresponder à realidade, uma vez que no relato das meninas aparece uma atividade denominada ‘menina pega menino’, o que demonstra características de força e ação.

Essas demonstrações de resistências e combates à discriminação e à opressão da mulher/menina no que se refere à sua participação nas atividades de jogos, brinquedo, brincadeiras e desportos podem refletir uma situação particular do grupo analisado. Venho atuando como professor de educação física dessas crianças há dois anos, utilizando como denomina H. Hernández (1989), uma ‘*pedagogia culturalmente responsável*’, que tem como meta principal considerar e enfrentar as necessidades e os problemas dos grupos minoritários nas escolas. Assim, além de desconstruir juntamente com as crianças os preconceitos e as discriminações relativos à classe social e à raça, talvez esteja alcançando bons resultados com as relações de gênero.

Finalmente, gostaria de ressaltar que este trabalho utiliza prioritariamente o jogo, um dos conteúdos privilegiados pelo referencial da cultura corporal que possibilita à criança operar “*com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas*”

e decisões” (Coletivo de Autores, *op. cit.*, p.66). Através da provocação e da exposição de conflitos relativos à classe social, raça e gênero venho tentando alcançar resultados significativos no desenvolvimento da consciência e do entendimento das diferenças entre ricos/pobres, negros/brancos/amarelos, homens/mulheres, assim como no engajamento dos(as) alunos(as) na luta pela reversão das desigualdades estabelecidas socialmente entre estes grupos.

## Referências Bibliográficas

- ABREU, Neíse Gaudêncio. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de educação física escolar. In: ROMERO, Elaine. *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas : Papyrus, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *A criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo : Summus, 1984.
- BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre : Magister, 1992.
- BRASIL. Decreto n.69.450-1 nov. 1971. Regulamenta o art.22 da Lei n.4.024, de 2o dez. 1961, e a alínea “c” do art. 40 da Lei n.5.540, de 28 de nov. 1968, e dá outras providências. In: *Revista Brasileira de Educação Física*, ano 4, n.11, p.57-62, 1972.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo : Cortez, 1993.
- CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. Relações de gênero na unidade Engenho Novo I do Colégio Pedro II: Uma reflexão inicial. In: I Congresso Nacional de Ensino Fundamental, Rio de Janeiro, 1995. *Anais...* Rio de Janeiro : Colégio Pedro II, 1995.
- \_\_\_\_\_. Educação Física e relações de gênero: uma discussão à luz dos paradigmas da aptidão física e da cultura corporal. In: III Seminário de Educação Física Escolar, São Paulo, 1995. *Anais...* São Paulo : USP, 1995, p.26.
- DESENSI, Joy T. Multiculturalism as an issue in sport management. *Journal of Sport Management*, n.8, p.63-74, 1994.
- \_\_\_\_\_. Understanding Multiculturalism and Valuing Diversity: A theoretical perspective. *QUEST*, Champaign, n.47, p.34-43, 1995.
- FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Modelo alternativo para a educação física brasileira. In: COSTA, Lamartine Pereira da. *Desporto Comunitário e de Massa*. Rio de Janeiro : Palestra, 1981.
- \_\_\_\_\_. A mulher idosa e as atividades físicas sob o enfoque multicultural. In: ROMERO, Elaine (ed.). *Mulheres em movimento*. Rio de Janeiro : Sprint, 1995.
- \_\_\_\_\_. Futebol, questões de gênero e co-educação. In: MURAD, Maurício et. al. *Pesquisa de Campo*. Futebol e Cultura Brasileira, Rio de Janeiro, UERJ, Departamento Cultural/SR-3, p.17-39, 1995.
- FIGUEROA, Peter. Equality, Multiculturalism, Antiracism and

- Physical Education in the National Curriculum. In: EVANS, John (ed.). *Equality, Education e Physical Education*. London : Falmer Press, 1993.
- HERNÁNDEZ, H. *Multicultural education: A teacher's guide to content and practice*. Columbus, OH: Merrill, 1989.
- LENSKYJ, H. J. *Womem, sport and physical activity: Selected research themes*. Gloucester: Sport Information Resource Center for Sport Canada, 1994.
- LOURO, Guaracira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luís H. da; AZEVEDO, José C. de. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LYNCH, James. *Multicultural Education: approaches and paradigms*. Nottigham : University of Nottigham School of Education, 1986.
- PARKER, Richard G. *Corpos, prazeres e paixões: A cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo : Best Seller, 1991.
- RAVENHILL, Edward. Aspectos Multiculturais do Ensino da Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Linda a Velha, n.9, p.27-36, 1994.
- ROMERO, Elaine. Diferenças entre meninos e meninas quanto aos este-reótipos: contribuição para uma política de desmitificação. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, v.14, n.1, p.24-28, 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna*. Porto Alegre: UFRGS, 1994 (mimeo).
- SLEETER, C.; GRANT, C. *Making choice for Multicultural education: five approaches to race, class and gender*. New York : Macmillan Publishing Company, 1994.
- SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: COSTA, Albertina de O.; BRUSCHINI, Cristina. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- SOUZA, Eustáquia S. de. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! - A história do ensino da educação física em Belo Horizonte (1987-1994)*. Campinas: UNICAMP, 1995 (Tese de Doutorado).
- TOSCANO, Moema. A educação diferenciada no jogo, no esporte e na educação física. *CEDIM/Educação*, p.33-37, 1990.