

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Currículo de licenciatura em Educação Física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual: articulações (im)possíveis

Luciene Neves Santos

Porto Alegre
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Currículo de licenciatura em Educação Física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual: articulações (im)possíveis

Luciene Neves Santos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer
Linha de pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero

Porto Alegre
2014

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Luciene Neves

Currículo de licenciatura em Educação Física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual: articulações (im)possíveis / Luciene Neves Santos. -- 2014.

160 f.

Orientadora: Dagmar Elizabeth Estermann Meyer.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. currículo. 2. diversidade sexual. 3. educação física. 4. gênero. 5. políticas educacionais. I. Meyer, Dagmar Elizabeth Estermann, orient. II. Título.

Luciene Neves Santos

Currículo de licenciatura em Educação Física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual: articulações (im)possíveis

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer (Orientadora)

Profa. Dra. Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUÍ)

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (UNISINOS)

Prof. Dr. Fernando Seffner (UFRGS)

Porto Alegre
2014

RESUMO

Nesta tese, analiso os modos pelos quais o currículo do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso se articula com políticas educacionais contemporâneas de gênero e de diversidade sexual. Para esse fim, mobilizei os campos teóricos e metodológicos dos estudos culturais, de gênero e sexualidade na perspectiva pós-estruturalista, procurando compreender e tensionar os modos de produção desse currículo, especificamente durante os estágios supervisionados em ensino médio, os quais acontecem no último semestre do referido curso. Para produzir o *corpus* desta pesquisa, utilizei dois procedimentos metodológicos diferentes: o exame de documentos do curso, tais como projeto político pedagógico, planos de ensino e relatórios de estágio do ano letivo 2011, e a realização de entrevistas com 12 (doze) professoras/es que se formaram nessas turmas de 2011. As análises, realizadas na perspectiva da análise cultural, permitem assinalar que os modos de vinculação desse currículo de formação de professoras/es de Educação Física com as proposições dos textos de políticas educacionais de diversidade sexual e de gênero não acontecem de forma tão direta, mas por meio de orientações das atuais políticas educacionais brasileiras, entre as quais destaco os processos de inclusão que se dirigem a um amplo conjunto de grupos sociais, entre eles a população LGBT e mulheres. Ao mesmo tempo, alguns discursos da Educação Física *tradicional* produzem um ‘silenciamento’ acerca das múltiplas possibilidades de se viverem sexualidades e gênero. Assim, durante os estágios argumentos como os de que não se deve separar as/os estudantes, de que não se pode discriminar, de que se deve incluir coexistem com outros que afirmam que não é bom juntar as/os estudantes por conta de diferenças de habilidade e força e/ou por conta dos riscos decorrentes da sexualidade ‘descontrolada’, podendo ser tomados, pois, como efeitos de práticas discursivas, as quais constituem e são constituídas por discursos de diversidade e diferença, sendo que em tais discursos se articulam às noções de respeito que constituem as políticas de inclusão e de diversidade.

Palavras-chave: currículo, diversidade sexual, educação física, gênero, políticas educacionais.

ABSTRACT

In this thesis, I analyze the ways in which the curriculum for the degree in Physical Education from the State University of Mato Grosso articulates itself with contemporary educational policies of gender and sexual diversity. To this end, I have mobilized the theoretical and methodological fields of cultural, gender and sexuality studies under a post-structuralist perspective, seeking to understand and question the modes of production of this curriculum, specifically during the supervised internships in high schools, which happen in the last semester of the course. To produce the corpus of this research, I have used two different methodological procedures: the examination of the degree course documents, such as the political pedagogical project, the teaching plans and the internship reports of the 2011 school year; and conducting interviews with twelve (12) teachers that formed these groups in 2011. The analysis, conducted from the perspective of cultural analysis, allowed me to point that the binding ways of this curriculum used in the formation of teachers in Physical Education with the propositions from educational policies of gender and sexual diversity texts are not as direct as one would expect, but through orientations from contemporary Brazilian educational policies, among which I would highlight the inclusion processes directed at a large ensemble of social groups, amongst them women and LGBT population. At the same time, some traditional discourses of Physical Education produce a 'silencing' about the multiple possibilities of living sexuality and gender. During the internships, arguments like the ones that tell us we should not separate the students, we should not discriminate, that we should include coexist with others that say it is not good for students of different genders to join in class because of differences in ability and strength and/or due to the risks of 'uncontrolled' sexuality, and may be taken therefore as effects of discursive practices - which constitute and are constituted by discourses of diversity and difference - in which the notions of respect that constitute the policies of inclusion and diversity are articulated.

Keywords: curriculum, education policies, gender, physical education, sexual diversity.

*À memória de meu pai Lucas
que ficaria orgulhoso ao ver sua filha concluir o doutorado
E à vivamente presente mãe Cleusa
que sempre mostra seu orgulho de me ter como filha*

AGRADECIMENTOS

Em terras gaúchas e outras...

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, à querida Dagmar, uma orientadora que com sua competência deu o ‘tom’ que eu desejava para o doutoramento. Agradeço por apoiar-me em todos os processos de elaboração da tese e todas as mudanças que decorreram desse processo. Como você mesma disse, Dagmar: “a vida é maior que uma tese!” E, embora eu não tenha dúvida disso, ousou afirmar que o doutorado sob a sua ‘batuta’ produziu bem mais que uma tese. Seguirei pelos caminhos da vida com a felicidade de ter convivido e aprendido com uma grande mulher, professora e orientadora.

À professora Maria Cláudia Dal’Igna, pela leitura minuciosa que contribuiu muito para as discussões propostas neste trabalho, na qual destaco seu apontamento sobre o conceito de currículo e os modos de olhar para o *corpus* da pesquisa.

À professora Maria Simone Schwengber, pela delicadeza e poética nas palavras usadas na defesa de projeto, além da contribuição dada quanto à educação para a diversidade e currículo que muito colaborou para as discussões propostas neste trabalho.

Ao professor Fernando Seffner, pelas importantes contribuições e provocações ao participar da banca de defesa de projeto, na sua ênfase quanto ao tom da escrita e sobre mostrar as ‘cores’ locais e a ‘vida’ que acontece no curso.

Agradeço ainda às professoras Maria Cláudia e Maria Simone e ao professor Fernando por terem aceito o convite para participar da banca de doutorado.

Às queridas e queridos do grupo de orientação: Analídia, Beth, Catharina, Damico, Edvaldo, Ileana, Jeane, Luiz Alvarenga, Maria Cláudia, Priscila, Sandra Giacomini e Wilza. Também à Carin Klein e Helena, que não mais participavam do grupo de orientação, mas foram sempre queridas e presentes.

À Jeane, pela leitura do texto na reta final e pela companhia sempre prazerosa e divertida.

À Priscila, Ileana e Maria Simone, pelo convite para publicar no livro *Gênero e Educação Física*, a partir do qual escrevi as primeiras ‘notas’ para esta tese.

Ao professor Cláudio Baptista, pelo trabalho competente como coordenador do Dinter e, particularmente, por todo apoio nos momentos finais desse processo: Muito obrigada!

À Melina, que apoiou algumas de nossas demandas do Dinter.

Ao PPGEduc/UFRGS, representado pela atual coordenadora profa. Maria Sthepanou e ex-coordenador prof. Jorge Ribeiro, pela inestimável parceria com a Unemat que possibilitou a mim e demais colegas uma formação de alta qualidade.

Às/aos professoras/es do PPGEduc, que contribuíram por meio de suas disciplinas na qualidade dessa formação: Dagmar Meyer, Guacira Louro, Rosa Fischer, Luis Sacchi dos Santos, Rosângela Soares, Jane Felipe, Fernando Seffner, Maria Sthepanou, Alfredo Veiga-Neto, Carmem Craidy, Maria Estela Franco, Maria Aparecida Bergamaschi, Fernando Becker e Vera Peroni.

À Marisa, agora ex-secretária do PPGEduc, em seu nome agradeço ao suporte dado pelas/os suas/seus colegas que continuam na secretaria colaborando com a boa qualidade do programa.

À professora Marlucy Paraíso, pela oportunidade de participar de sua aula sobre teoria *queer*, bem como pela leitura do texto e apontamentos pertinentes que muito contribuíram no rumo dado ao trabalho.

À Ana Maia, pela parceria na reta final, no trabalho de correção e elaboração de *abstract*.

Ao Saulo Neves, pela amizade e por todo apoio dado em Cáceres, Porto Alegre e no caminho entre essas longínquas cidades durante o doutorado.

À Karina Almeida, primeiro pela acolhida em seu aconchegante apartamento em Porto Alegre, durante os períodos de estágio doutoral, e pela sua acolhida ter se transmutado numa profunda e leal amizade.

Em terras mato-grossenses...

Pela parceria e amizade das/os dinterianas/os: Ailon, Maria Ivonete, Rebeca, Lóriége, Albina, Cláudia, Egeslaine, Roseli, Irene, Straub, Lina, Josete, Leonir, Quim, Regiane, Waldinéia e Estela. Sempre foi um prazer estar entre vocês, dividindo momentos de alegria, diversão e apoio recíprocos.

Ao professor Aumeri Bampi, coordenador local do Dinter, que representou mais diretamente o apoio da Unemat. No entanto, também ressalto a importância de todas as

pessoas que tem ajudado a construir as políticas institucionais que possibilitaram essa parceria com o PPGEdU/UFRGS.

Ao Vander e ao Ederson, pela amizade constituída no Dinter, por gentilmente terem oferecido várias acolhidas em sua casa em Sinop e diálogos sobre a vida acadêmica.

Às/aos discentes, docentes e demais pessoas vinculadas ao curso Educação Física que apoiaram esta pesquisa.

Às/aos professoras/es que participaram das entrevistas com gentileza e alegria.

À professora Eliana, colega de Unemat, pelos diálogos sobre análise de discurso.

À nova e querida colega Viviane, docente no curso de Educação Física, pelos diálogos sobre a tese.

À Sonia, querida amiga, pelas várias acolhidas em seu apartamento em Cuiabá, empréstimos de livros e diálogos sobre a escrita de uma tese.

Ao Leandro, querido amigo, pelas leituras e apontamentos nos textos ao longo desses anos, e também pela ajuda com as transcrições.

Ao querido irmão Ederson, pelas artes gráficas e apoio tecnológico.

À amada Malu, pela ajuda com as transcrições e compreensão nas ausências.

SUMÁRIO

Prelúdio	12
PARTE I – PARA ‘CAÇAR JEITOS’ DE PESQUISAR...	14
1 – Acerca dos interesses investigativos	15
1.1 - A Unemat: ensino superior no interior de Mato Grosso	23
1.2 - <i>Lócus</i> de investigação: o curso de Educação Física em Cáceres	26
2 – Currículo, sexualidades e gênero	31
2.1 - Currículo e formação de professoras/es	31
2.2 - Sexualidades e gênero no currículo	34
3 – ‘Pauta’ teórico-metodológica	43
3.1 - ‘Incisões’	47
PARTE II – PELAS TRILHAS...	58
4 – Articulações entre currículo e políticas...	60
4.1 - Políticas educacionais para diversidades em Mato Grosso	70
4.2 - Políticas de diversidade na Unemat e no curso de Educação Física	74
5 – Sobre o currículo de licenciatura em Educação Física	89
5.1 - Os arranjos curriculares produzidos nos estágios em ensino médio	90
5.1.1 - “nunca teve esse entrevero pra abordar”	108
5.2 – Práticas e arranjos no âmbito do curso	110
5.2.1 - “o curso não deixa visível questão do sexismo”	110
5.2.2 - “isso na verdade é errado, né? Essa separação de meninos e meninas”	115
5.3 - Articulações com políticas de diversidade sexual e de gênero?	120
5.3.1 - “tem que ter aquele convívio, tem que ter o respeito”	124
5.3.2 - “pra não ficar uma coisa muito fora da ordem”	130
Em tom de arremate?	134
Referências	138

ANEXO A - Mapa com os <i>Campi</i> e Núcleos Pedagógicos da UNEMAT	150
ANEXO B - Localização geográfica do município de Cáceres em Mato Grosso	151
ANEXO C - Lista de disciplinas e códigos do curso de Educação Física	152
ANEXO D - Parecer do Colegiado de Curso de Educação Física	154
ANEXO E - Número de escolas por níveis de ensino em Cáceres	156
APÊNDICE A - Requerimento ao Colegiado de Curso de Educação Física	157
APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas	158
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	159
APÊNDICE D - Mapa das escolas	160

Prelúdio

OS DESLIMITES DA PALAVRA

Explicação Desnecessária

Na enchente de 22 a maior de todas as enchentes do Pantanal, canoeiro Apuleio vogou 3 dias e 3 noites por cima das águas, sem comer sem dormir - e teve um delírio frásico. A estórea aconteceu que um dia remexendo papéis na Biblioteca do Centro de Criadores da Nhecolândia, em Corumbá, dei com um pequeno Caderno de Armazém, onde se anotavam compras fiadas de arroz feijão fumo etc. Nas últimas folhas do caderno achei frases soltas, cerca de 200. Levei o manuscrito para casa. Lendo as frases com vagar imaginei que o desolo a fraqueza e o medo talvez tenham provocado, no canoeiro, uma ruptura com a normalidade. Passei anos penteando e desarrumando as frases. Desarrumei o melhor que pude. O resultado ficou esse. Desconfio que, nesse caderno, o canoeiro voou fora da asa.

(Manoel de Barros)

A estória na epígrafe será transmutada em algumas partes, de tal modo que o lugar vira Cáceres (também uma cidade pantaneira), e ‘o canoeiro’ um conjunto de mulheres e homens que fizeram uma ‘viagem’, à bordo não de uma canoa, mas de um período de tempo no qual estiveram em uma instituição. Esses ‘canoeiros’ que buscavam se tornar professoras e professores em Educação Física registraram, de forma escrita, parte de suas trajetórias de formação num currículo. Todavia, o ‘canoeiro’ da tese destoa do da epígrafe, pois quase não ‘voou fora da asa’. É, aqui, então, que empreendo a tarefa de ‘pentear e desarrumar’ frases para apresentá-las.

Estimada leitora¹, me interessei pelos temas sexualidades, gênero e formação de professoras/es de Educação Física. Desde a graduação até o mestrado, alguns acontecimentos contribuíram para constituir o interesse em investigar esses temas. Entretanto, se no mestrado meu movimento foi na direção de pesquisar em sintonia com teorias críticas, no doutorado caminho ao ritmo das teorias pós-críticas.

Esta tese foi organizada em duas partes, a primeira dividida em três capítulos. No capítulo 1, mostro como se constituiu o interesse de investigar a articulação entre

¹ Dirijo-me a leitoras/es no feminino com o intuito de subverter uma convenção masculinista da língua portuguesa.

currículo de formação de professoras/es em Educação Física e políticas educacionais de diversidade sexual e de gênero. No capítulo 2, discuto os conceitos ferramentas com os quais opero para analisar a formação de professoras/es do curso investigado. No capítulo 3, delinco uma ‘pauta’ teórica e metodológica na qual são apresentadas as perspectivas que dão o ‘tom’ e o ‘ritmo’ na composição desta tese.

Na segunda parte, que por sua vez é dividida em dois capítulos, apresento, primeiramente no capítulo 4, algumas das condições de emergência das atuais políticas de diversidade sexual e de gênero, de modo conexo com as políticas institucionais da Universidade do Estado de Mato Grosso e o Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física do campus de Cáceres. Em seguida, no capítulo 5, a discussão se desdobra em práticas e concepções presentes nesse currículo de formação de professoras/es, buscando discutir alguns dos sentidos relacionados com sexualidades e gênero que constituem as práticas durante os estágios supervisionados em Ensino Médio, assim como em disciplinas restritas ao âmbito do curso.

PARTE I – PARA ‘CAÇAR JEITOS’ DE PESQUISAR...

O título acima é inspirado em parte de um verso de Manoel de Barros: “quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre pedras: liberdade caça jeito”. A expressão ‘caça jeito’, bastante antiga, ainda é usada na região onde moro e trabalho, eventualmente com o sentido de uma busca por formas de resolver problemas. Essa mesma expressão, entretanto, também é usada com a finalidade de advertir alguém para que aja conforme os costumes. Aqui, uso-a no primeiro sentido, tal como o poeta, com o intuito de que aconteça um movimento com pouca linearidade e alguma fluidez, que contorne ‘pedras’ e passe, por onde encontre condições, rumo a um lugar não previsível.

Nesta parte da tese, procuro mostrar em que condições esta pesquisa foi concebida. Com alguma liberdade, abro caminho(s) e ‘caço jeitos’ para fazer uma pesquisa, não com o intuito de resolver definitivamente as questões e problemas, mas para mostrar respostas difusas, num desenho que lembra as trilhas abertas pelas águas que correm por terreno pouco escarafunchado².

² Em 2011 e 2013, busquei resumos de dissertações e teses na base de dados da CAPES, utilizando as palavras chave: formação inicial de professores, educação física, diversidade, políticas educacionais, gênero e sexualidade. Algumas pesquisas que discutiram os conceitos “inclusão”, “multiculturalismo” e “gênero” se aproximaram do enfoque desta tese por terem feito a relação com a formação inicial de professores. O conceito de “diversidade” também foi encontrado, mas em investigações sobre formação continuada de professores, nos cursos “Gênero e Diversidade na Escola”, os quais foram realizados em vários estados do país. Também fiz uma busca nas dissertações produzidas no PPG Educação da Unemat, encontrando duas pesquisas que enfocaram a formação inicial de professores em licenciaturas da Unemat/Cáceres, em relação ao uso de TIC’s (Tecnologias de Informação e Comunicação).

1 – Acerca dos interesses investigativos

Duas questões são mote para este capítulo: “Como se constituiu meu interesse em pesquisar a articulação entre formação de professoras/es de Educação Física, sexualidades e gênero?” e “Onde realizei a pesquisa?” Para a primeira questão, relato algumas experiências na graduação e primeiros anos de docência que contribuíram para aguçar o interesse nos temas desta pesquisa. Em seguida, apresento a instituição e o curso onde trabalho, *locus* da pesquisa.

No Brasil, a partir da década de 80, se conceberam metodologias de Educação Física escolar baseadas em perspectivas críticas, com o intuito de substituir práticas tradicionais. Esse processo de substituição, entretanto, não transcorreu de forma simples, tampouco chegou ao seu fim. Durante a graduação em Educação Física que iniciei em 1990, na Universidade Federal de Mato Grosso, pude ver como se davam os conflitos entre as concepções pedagógicas nas disciplinas que compunham a “grade curricular”³.

No curso, em discussões sobre metodologia, o tema da separação ou não de meninas e meninos era um assunto que tinha centralidade. Nas concepções críticas, as orientações sugeriam que as aulas de Educação Física escolar deveriam ser mistas. Na época, entendi que juntar meninas e meninos era interessante, mas foi somente tempos depois que tive a noção de que este era um caminho para aulas coeducativas⁴.

O prefixo “co”, o qual aqui se junta à palavra educação, relaciona-se com simultaneidade, companhia e concomitância, com o sentido de educação conjunta das/os estudantes. Contudo, Priscila Dornelles e Alex Fraga (2009, p. 147) assinalam que a “escola mista é essencial para o trabalho em regime de coeducação, pois é necessário o agrupamento de meninos e meninas; entretanto, nem todo trabalho misto segue um viés co-educativo”⁵. Assim, não basta juntar as/os estudantes nas aulas para que aconteça a coeducação.

³ Assim era denominado o conjunto de disciplinas e componentes curriculares que compunham os cursos de graduação, mas após as novas orientações decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 93.694/96, aprovada em 1996, adotou-se o termo matriz curricular.

⁴ Este conceito ainda não era muito difundido na Educação Física brasileira, de tal forma que durante o período em que fiz o curso, as práticas e orientações com esse significado não eram denominadas coeducação ou coeducativas.

⁵ A antiga ortografia língua portuguesa brasileira coexiste com o novo acordo ortográfico dos países de língua portuguesa, mas no âmbito da produção acadêmica e científica as novas regras estão em voga. Contudo, nesta tese pode ser que em algumas citações tenha transcrito conforme foram escritas na fonte, nos moldes com se operava com a língua escrita no momento da publicação dos textos citados, dessa forma não se constituem em erro e/ou falta de cuidado de autoras/es.

Maria do Carmo Saraiva (2005, p. 158) apontou que a coeducação é uma possibilidade para a “transformação das relações entre homens e mulheres”, mas que, para alcançar esse intento, as aulas precisam ser conduzidas de modo que essas relações sejam problematizadas. Hoje, entendo que os efeitos da coeducação abrangem as relações entre mulheres e homens, além de que podem ser um meio para abrandar preconceitos e discriminações⁶, mesmo que não mudem a cultura hegemônica relativa a gênero e sexualidades.

Pois bem, cabe ressaltar mais uma vez que tal compreensão me veio depois de terminada a graduação. Ainda assim, posso dizer que durante o curso houve orientações que visavam práticas coeducativas. Tais orientações me interessavam, pois antes mesmo de ingressar no curso, durante o período em que pratiquei futebol, pude ver e viver situações de constrangimento⁷ que me levaram a entender que, quando ministrasse aulas de Educação Física, eu poderia/deveria construir novas orientações para os esportes, nas quais receios e sofrimentos estivessem menos presentes.

De 1993 até 2002, na educação básica, o meu intuito foi trabalhar com turmas mistas, nas quais as aulas fossem coeducativas. Alcançar esse objetivo, contudo, costumava ser difícil, pois a cultura de separação e as representações de que certas práticas corporais não são para meninas ou meninos funcionava de modo que as/os próprias/os estudantes, frequentemente, questionavam esse formato de aula. Naquela oportunidade, pude ver o quanto é potente a generificação da educação.

A força desses processos vinha chamando minha atenção desde a graduação, uma vez que no curso que fiz também havia uma forma de separação. Em dado momento, as estudantes eram orientadas a cursarem a disciplina de ginástica rítmica (GR), enquanto os estudantes eram orientados para o futebol⁸. Não era uma opção, pois era vetado o acesso à disciplina de futebol para as estudantes e à ginástica rítmica para os estudantes. Essas disciplinas, no que concerne a gênero, funcionavam conforme a lógica institucional/mercadológica desses esportes⁹.

⁶ Estereotipia era o conceito usado para a discussão sobre preconceitos e discriminação relativos à classe, etnia, geração, sexualidade, gênero e outras.

⁷ Nós jogadoras não tínhamos apoio para essa prática e, às vezes, éramos alvo de injúrias.

⁸ Essas disciplinas eram ministradas nos últimos semestres do curso. As estudantes eram orientadas a se matricularem na disciplina de Ginástica Rítmica (GR), enquanto os estudantes na de Futebol, e não eram oferecidas outras possibilidades.

⁹ Naquela época, o futebol era pouco praticado por mulheres e tinha ínfimo apoio das instituições esportivas, seja para a realização de competições femininas ou quaisquer outras atividades. A Ginástica rítmica ainda é um esporte exclusivo para mulheres. No *site* da Confederação Brasileira de Ginástica consta: “modalidade atualmente praticada somente por mulheres”.

Disponível em: http://cbginastica.com.br/web/index.php?id=36&option=com_content&task=view

A orientação de mulheres para uma disciplina e homens para outra, dada pelo coordenador pedagógico, era apoiada por parte das/os docentes do curso. Tal prática se mantinha sob a justificativa de ser uma norma curricular¹⁰, sem um argumento que a sustentasse. De acordo com as novas concepções de Educação Física¹¹ apresentadas no curso, essa distinção se contrapunha ao que se idealizava para a educação escolar e a formação de professoras/es.

Assim, havia condições para que essa ‘norma’ fosse extinta, o que de fato logo aconteceu, com a liberação para que as/os estudantes pudessem optar por uma ou outra – e até pelas duas disciplinas. Porém, enquanto a proposta curricular não foi totalmente modificada, a tradição das estudantes cursarem a GR e dos estudantes o futebol se manteve mais forte do que o interesse de cursar algo diferente daquilo que já lhes era atribuído.

A separação de turmas e/ou disciplinas femininas e masculinas, cabe ressaltar, não era algo exclusivo da UFMT. Em 2006, num dos trabalhos realizados durante o mestrado, analisei matrizes curriculares de licenciaturas de seis instituições brasileiras de ensino superior¹², sendo que na matriz da UFRGS, que estava em extinção, havia disciplinas designadas como femininas e masculinas¹³. Não identifiquei nenhuma forma de separação nas outras matrizes analisadas, já estando as mesmas atualizadas segundo as orientações das diretrizes curriculares para formação de professoras/es e para a graduação em Educação Física.

A divisão de mulheres e homens em diferentes disciplinas, como nos cursos da UFMT e UFRGS, permitiu compreender que limitações para o acesso a determinados conhecimentos promovia práticas distintas, reforçava concepções tradicionais de

Acesso em: 30/10/2011.

¹⁰ Na ocasião indiquei ao coordenador que tinha interesse de cursar o Futebol no lugar de GR, mas ele informou que não seria possível. No entanto, quando chegou o momento de matrícula, preenchi o formulário e solicitei Futebol de Campo e, para minha surpresa, o sistema não bloqueou o pedido. Após isso comuniquei ao coordenador que a matrícula foi aceita e que iria cursar a disciplina.

¹¹ O curso da UFMT parecia receptivo às novas tendências nacionais para esse campo de conhecimento. Contudo, não se adequou à resolução CFE n. 03/87 que fixou “os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena)”, e estabeleceu o prazo de até janeiro de 1990 para as instituições se adequarem. Durante o período de 1990 até 1993, que lá estive como graduanda, presenciei e contribuí na realização de debates sobre a necessidade de mudança no currículo, mas até o ano que concluí não havia sido modificado.

¹² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Gama Filho - Rio de Janeiro (UGF), Universidade Estadual de São Paulo – Rio Claro (UNESP), Universidade de Campinas - São Paulo (UNICAMP) e Universidade de São Paulo (USP).

¹³ Na matriz em extinção havia as disciplinas Judô, Futebol e Remo feminino e Rítmica masculino. Mas, havia outra matriz em implantação sem disciplinas com separação.

Educação Física e, ao mesmo tempo, se alinhava à cultura hegemônica de gênero. Destarte, formavam professoras e professores de modos diferentes.

Hoje, no curso onde exerço a docência, *lócus* da pesquisa desta tese, não se oferecem disciplinas distintas para mulheres e homens como ocorria no curso em que me formei, mas a escolha de conteúdos e a forma de se conduzir uma disciplina, na relação entre docentes e estudantes, também pode implicar em diferenças na formação de professoras e professores.

O que venho descrevendo acima tem relação com a temática de gênero e sexualidades, mas as inquietações relativas a isso vieram com mais força quando fui demitida do meu primeiro emprego¹⁴, em 1993. Após dois anos de trabalho, alegaram que minha homossexualidade incomodava alguns clientes da escola. Essa história foi relatada em minha dissertação: naquela escrita sinalizei que, com a demissão da professora, o proprietário e a proprietária preservariam seus próprios filhos, assim como o empreendimento, pois vendiam “um tipo de educação com determinada concepção de sociedade, na qual não há lugar para seres culturalmente entendidos como **desviados**” (SANTOS, 2008).

O termo em destaque foi utilizado em sintonia com a concepção de Guacira Louro (1997, p. 64), qual seja: desvios em relação à norma, no sentido foucaultiano do termo. Esse argumento é discutido pela autora quando esta analisa o processo de fabricação das diferenças nas práticas educativas, pois quando alunas/os têm comportamentos diferentes das expectativas relativas ao gênero, tornam-se alvos de preocupação e correção. Deste modo, uma professora ou professor caracterizado como ‘desviante’, perturba o processo de fabricação e naturalização de feminilidades e masculinidades ‘normais’, as quais são articuladas com a heterossexualidade.

Para pensar nessas questões, doravante me apoio no conceito de heteronormatividade. Deborah Britzman (1996, p. 79) informa que Michael Warner (1993) cunhou esse conceito, cujo significado é a “obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante”. Assim, a heterossexualidade é concebida como o modo legítimo de viver a sexualidade e, em processos educativos, costuma haver empenho para sua produção.

Todavia, esse entendimento veio após uma longa caminhada. Em 2002 tive acesso a textos, livros e conversas com colegas que fizeram o mestrado

¹⁴ Numa escola privada, na qual fiquei até 1993 com a função de dar aulas de Educação Física e de ginástica artística - esta última oferecida como uma atividade optativa para as/os alunas/os.

interinstitucional no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Posso dizer que foi a partir daí que pude começar a fazer aproximações entre minhas experiências na docência com produção acadêmica que discutia esses temas, sendo que antes disso foi tudo mais intuitivo e fragmentado.

Os anos de 2000 a 2002 foram os meus últimos como professora na educação básica. Nesse período, trabalhei com sexualidades e gênero em algumas aulas por meio de conversas com as/os estudantes, principalmente aquelas/es das séries finais do ensino fundamental, em turmas de 7ª e 8ª séries. Por meio de observações no cotidiano da escola, entendi que era necessário trabalhar com o tema sexualidade e que essa discussão era pertinente à Educação Física, conforme indicado nos PCN's¹⁵ de temas transversais.

O desejo de tocar aquilo que parecia intocado ou intocável, falar de mitos e tabus do sexo, desejo e prazer, homossexualidade e outras dúvidas das/os alunas/os era o que me movia. Por outro lado, como poderia falar sobre sexualidades sem incitar as/os jovens e crianças para experiências indesejadas pela escola? Assim, registrei no plano anual que abordaria os temas sexo e sexualidades, como uma forma de me resguardar de possíveis julgamentos das gestoras¹⁶ da escola, mas temia novo constrangimento, como o que vivi na escola da qual fui demitida.

Em última análise, a experiência foi bem sucedida, as/os estudantes acolheram muito bem as aulas e ainda apresentaram demandas. O trabalho que começou timidamente no âmbito da escola, ampliou-se para outros espaços educacionais em forma de oficinas e palestras. Com isso, compreendi que a Educação Física era uma disciplina fortemente implicada nas questões de sexualidades e gênero. Essa experiência foi, além de tudo, um reforço para tornar-me pesquisadora desses temas e trilhar esses caminhos de investigação.

Outras experiências também contribuíram para me aproximar de meus interesses de pesquisa. Em 1998, quando ingressei na UNEMAT, no *campus* de Tangará da Serra,

¹⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica. No volume 10.2, que refere-se a Orientação Sexual, aponta-se que “A Educação Física, que privilegia o uso do corpo e a construção de uma ‘cultura corporal’ (ver o documento dessa área), é um excelente espaço onde o conhecimento, o respeito e a relação prazerosa com o próprio corpo podem ser trabalhados” (BRASIL, 1997a, p. 96-97).

¹⁶ Naquele momento somente mulheres estavam na direção e coordenação pedagógica da escola.

exerci docência em vários cursos¹⁷ numa disciplina denominada Educação Física, obrigatória em todos os cursos de graduação da instituição. Também tive oportunidade de trabalhar no projeto Licenciaturas Parceladas¹⁸.

Em 2004 e 2005, coordenei uma turma de Educação Física na modalidade denominada turma especial, o que significa turma única, no *campus* de Tangará da Serra. Ali organizei uma formação para docentes que trabalhavam no curso, pois algumas/alguns não tinham experiência no ensino superior. Nesse período, não exerci docência em disciplinas para a turma: minha função era sugerir conteúdos e metodologias para as/os professoras/es, orientar trabalhos das/os acadêmicas/os e, ao mesmo tempo, lidar com algumas atividades administrativas.

Durante esse trabalho na turma de Educação Física, temáticas relativas ao corpo eram discutidas com aportes de conhecimentos biológicos, antropológicos, filosóficos, sociológicos e outros que tinham implicações com gênero e sexualidades. De tal modo transcorreu o trabalho com essa turma, que mais se intensificou meu interesse pela articulação desses temas com a formação de professores/as.

Assim, é seguro dizer que as instituições por onde passei forneceram elementos para análise e proposições de pesquisa. Em 2004, participei da seleção no PPGEDU/UFRGS, pleiteando vaga na linha de pesquisa em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. Mesmo sem sucesso nessa seleção, entendi que era para essa linha de pesquisa que instigava. No ano seguinte, fiz a seleção em outras instituições e obtive aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação Física-UFSC, no qual comecei o Mestrado em março de 2006.

O mestrado foi decisivo para firmar meus interesses. Na dissertação, discuti a formação de professores/as num tempo e lugar específico: o curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, entre os anos de 2002 e 2005. Pude então analisar, de forma interessada e sistematizada, as relações entre formação inicial de professores/as de Educação Física e questões de gênero e sexualidade.

O objetivo da pesquisa foi: investigar como, na perspectiva dos/as egressos/as, a formação inicial ofertada no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC contemplou elementos que lhes permitissem tratar as questões relacionadas à sexualidade, gênero e homofobia na prática pedagógica junto à Educação Básica,

¹⁷ No período de 1998 a 2008 exerci docência em cursos de Letras, Ciências Contábeis, Administração, Agronomia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Matemática e no projeto Licenciaturas Plenas Parceladas (Letras, Matemática, Ciências Biológicas e Pedagogia).

¹⁸ Discorrerei um pouco sobre esse projeto mais adiante.

compreendendo-as como fundamentais à formação humana. Ao final, concluí que, em alguma medida, as/os professoras/es estavam sensíveis a estas questões e que desenvolviam intervenções em suas práticas pedagógicas; que elas/es as consideravam relevantes para a formação, apesar de avaliarem que o currículo da formação inicial, pouco as/os preparou para o enfrentamento destas problemáticas, em especial a homofobia.

Nessa mesma dissertação, apontei que as políticas sobre diversidade sexual possibilitaram mudanças culturais relacionadas às sexualidades e gênero em instituições de ensino superior e na educação básica. Assinalei, entretanto, que estes são processos lentos e que as práticas discriminatórias persistem, mesmo que de forma um pouco arrefecida.

Em 2008, de volta ao *campus* de Tangará da Serra como docente do último semestre do curso da turma de Educação Física, indagações continuavam me perturbando. Assim que concluí o semestre letivo, fui para o *campus* de Cáceres, transferida para trabalhar no curso regular¹⁹. Novo *campus*, novas atribuições, persistiam as dúvidas e questões. Mesmo com elementos que me incitavam à investigação, não quis me enveredar por esse caminho. Esbarrei, talvez, na dificuldade de fazer perguntas que me permitissem, conforme Rosa Fischer (2007, p. 56), “encontrar um genuíno estranhamento do[a] pesquisador[a] em relação à aquilo que lhe é cotidiano e familiar”.

A decisão de fazer esta pesquisa de tese no curso em que sou docente não aconteceu prontamente. Nos diálogos iniciais com a orientadora e o grupo de orientandas/os do qual faço/fiz parte, cogitei outras intenções, mas depois de algum tempo fui convencida a aceitar o desafio de produzir uma pesquisa no meu local de trabalho. A permanência por alguns semestres no Rio Grande do Sul, no estágio doutoral na UFRGS, de certa forma, também possibilitou novas compreensões sobre fazer pesquisa em educação.

Tomaz Tadeu da Silva (2009, p.88) apontou que “a viagem obriga quem viaja a sentir-se ‘estrangeiro’, posicionando-o, ainda que temporariamente, como o ‘outro’”. Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2005, p. 37) também discutem sobre a viagem no sentido exposto por Silva e assinalam que:

¹⁹ São denominados regulares os cursos com oferta semestral de vagas. Os cursos do sistema EaD, licenciaturas parceladas e outros, atendem demandas específicas e não são abertas vagas semestralmente.

No contexto de nossas investigações, esse exercício pode supor a necessidade de olhar de fora [...] como se não as conhecêssemos, teorias e práticas que nos constituem tão profundamente que nem as percebemos mais como aprendidas e esse é um dos sentidos possíveis de serem atribuídos à metáfora do ‘olhar estrangeiro’ – aquele olhar que, exatamente por ser **(ou tornar-se) estrangeiro**, ainda é capaz de exercitar o estranhamento, a perplexidade e a descoberta diante do próprio saber-fazer. (grifo meu)

Deste modo, ao ocupar a posição de ‘outra’, mesmo que por curtos períodos de tempo, nos meus retornos²⁰ para o lugar no qual trabalho, já não era mais a mesma e olhava de modos diferentes o ‘meu lugar’, embora isso não signifique que a decisão tenha se tornado mais fácil. A escolha de pesquisar naquele lugar me colocou na posição de olhar para as formas pelas quais nós, docentes e estudantes, produzimos o curso que integramos. Uma tarefa que leva a examinar a condição de pesquisadora “como sujeito dos problemas” nos quais estou imersa, que nomeei e construí (FISCHER, 2007, p. 57).

Bem, a formação no Dinter PPGEDU/UFRGS/UNEMAT também direcionou a realização da pesquisa para meu local de trabalho, uma vez que estar vinculada a esse convênio incentivava realizar a pesquisa na Unemat. Entre os argumentos da orientadora que tomei para mim, essa seria uma resposta política ao investimento público (do Estado de Mato Grosso, via Fundação de Apoio à Pesquisa - FAPEMAT - e universidade) feito em minha formação. Depois da decisão, averigui que no *campus* de Cáceres ainda não acontecera nenhuma investigação com enfoque nas questões de sexualidades, gênero e formação de professores/as. Investigar um de seus cursos, portanto, iria ao encontro dos interesses e necessidades da universidade.

Não cabe negar que, nesta tese, faço uma retomada de pontos da dissertação. Essa discussão vem se mostrando potente desde o mestrado e, de certo modo, esses temas já me incomodam desde a formação inicial. A sensação é que estou às voltas com essas questões faz um bom tempo. Neste sentido, Meyer e Soares (2005, p. 30) apontam que “perguntas desencadeiam buscas que engendram várias possibilidades de respostas e outras tantas perguntas, num processo que nunca está finalizado e completo”. E, aqui, as questões que me interessam não serão exauridas.

Por fim, o conjunto de situações relatadas até aqui forneceu as condições para construir esta pesquisa, que focaliza os modos pelos quais um currículo de formação de professoras/es de Educação Física se articula com políticas educacionais para

²⁰ O Dinter foi cursado, conforme meu cronograma, intercalando semestres de permanência na UFRGS com semestres em serviço na função docente na Unemat.

diversidade sexual e de gênero. As questões que funcionaram como fio condutor da investigação foram tecidas na lógica proposta por Fischer (2007, p. 55), de tal forma que “articulem necessariamente um problema empírico a um [alguns] conceito[s] teórico[s]”. Assim, as perguntas são:

- ✓ De que modo o currículo do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso tem se articulado com as políticas educacionais contemporâneas de gênero e de diversidade sexual?
- ✓ Como a articulação entre esse currículo e tais políticas materializa-se nos estágios supervisionados em ensino médio?

Portanto, a pesquisa enfoca alguns dos modos pelos quais o curso de Educação Física da Unemat tem formado professoras/es, e como esse currículo de formação inicial tem se articulado com as políticas educacionais relativas à diversidade sexual e de gênero. Para fazer o estudo tomei como referência o estágio supervisionado, por compreender que as/os estagiárias/os elegem e organizam conhecimentos e estratégias de forma articulada com vários elementos da formação. Entendo que isso também acontece em outros componentes curriculares, porém nos estágios esse movimento é (ou deveria ser) feito de forma mais visível e com maior densidade.

1.1 – A UNEMAT: ensino superior no interior de Mato Grosso

A partir daqui, apresento de forma sucinta a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Nela trabalho há quase 15 anos, tendo sido docente em vários cursos de graduação e em projetos de formação de professores/as, mas participando também da gestão na administração central e no sindicato docente. Essa trajetória possibilita uma narrativa baseada em minhas próprias vivências, embora eu também tenha buscado apoio em notícias e informações disponíveis no *site* da Instituição.

A UNEMAT se constituiu enquanto universidade ao longo das últimas três décadas. Os *campi* dessa universidade são, exclusivamente, em municípios do interior do estado, situados em regiões e cidades onde outras instituições de ensino superior ou não conseguiram ou não tiveram interesse em chegar. Deste modo, sua disposição é

ramificada por todo o estado²¹, com 13 *campi* em várias regiões. É uma universidade em que cada *campus* tem uma dinâmica própria e localizada, característica que contribuiu para que se tornasse reconhecida em todo o estado.

A instituição foi fundada no município de Cáceres²², no qual funciona o seu maior *campus* e a sua sede administrativa. Hoje, esse *campus* tem 13 (treze) cursos, sendo 8 (oito) licenciaturas e 5 (cinco) bacharelados, todos com oferta de vagas semestrais; entre os quais o curso de licenciatura plena em Educação Física, no qual exerço minha função docente desde 2008.

Em 1998, quando me tornei professora da instituição, ela era considerada pequena e de pouca visibilidade, mas tornou-se mais forte em virtude de parcerias com prefeituras municipais e projetos junto ao governo estadual e Assembleia Legislativa para o desenvolvimento das regiões menos favorecidas econômica e culturalmente. Ao longo da última década, acompanhando o ritmo de crescimento econômico de Mato Grosso e em função de demandas políticas e sociais, a UNEMAT teve seu orçamento ampliado de forma vinculada a processos de expansão que significam abertura de cursos e até novos *campi*.

No *site* institucional, em notícias sobre investimentos em infraestrutura, o deputado José Riva, presidente da Assembleia Legislativa, ponderou sobre a posição que a instituição deve ocupar no cenário do Estado: “Eu olho para o Mato Grosso e só vejo uma saída: ter na educação o instrumento de transformação social. E a UNEMAT tem que estar onde a universidade privada ou mesmo a Universidade Federal não chegam” (LIMA, 2011a). Assim, a universidade está presente em vários municípios de Mato Grosso. Do meu ponto de vista, a instituição cresceu e tem reconhecimento principalmente em virtude de atender o interior do estado.

A oferta de vagas acontece por meio de vestibular e, a partir de 2013, a entrada no primeiro semestre do ano letivo passou a ser através do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Também há oferta de cursos em municípios onde não existem *campi*, para atender demandas específicas, através da oferta de modalidades diferenciadas de ensino, tais como: o Projeto Licenciaturas Plenas Parceladas, o sistema de Ensino à

²¹ Ver anexo A, mapa com os *campi* e núcleos da Unemat. Convém observar que foram abertos dois novos *campi*, sendo um no município de Diamantino, em setembro de 2013, e outro em Nova Mutum, em janeiro de 2014.

²² Localiza-se a 214 km da capital Cuiabá, na microrregião do Alto Pantanal e faz fronteira com a Bolívia. (ANEXO B)

Distância, Ensino Superior Indígena e outras em formatos modulares. Como exemplo, o *campus* de Luciara, no qual os cursos ainda são exclusivamente nesse formato:

A história da UNEMAT no Médio Araguaia se confunde com a história do Programa de Licenciaturas Parceladas, que em 2012, completa 20 anos de existência. O Parceladas é um programa pioneiro na qualificação de professores em serviço que alia o ensino das licenciaturas com a prática de pesquisa. Além disso, o curso é ofertado de modo concentrado durante o período das férias escolares com atividades desenvolvidas durante o decorrer do ano letivo por meio da prática de pesquisa e investigação (LIMA, 2011b).

Concomitante aos projetos de formação por todo o estado, como no caso do exemplo acima, há um movimento interno para a qualificação de seus quadros; isto implica, entre outras coisas, no investimento em convênios com outras instituições de ensino superior para promover a formação de seus docentes em nível de mestrado e doutorado.

Para tanto, foram estabelecidos convênios e parcerias com importantes IES brasileiras, a fim de realizar mestrados interinstitucionais (Minter), como o de Educação com a UFRGS, no ano 2000. Alguns Minter resultaram em doutorados interinstitucionais (Dinter), como o que se realizou entre UFRGS/PPGEDU/UNEMAT, firmado em 2009, após um longo período de negociações, que teve início em março de 2010.

O destaque que dou à parceria entre UFRGS e UNEMAT se dá pela minha condição de pós-graduanda neste convênio, uma parceria que articulou a formação de alguns de suas/seus docentes, os quais trabalham em cursos de graduação (a maioria em licenciaturas), e em projetos que tem implicações na formação inicial e continuada de professoras/es para a educação básica. Assim, esta tese é produto de um projeto interinstitucional direcionado à formação de professoras/es.

A UNEMAT é uma universidade em que a formação de professores/as²³ foi, e em alguma medida ainda é, uma competência privilegiada. Em minha primeira década de trabalho na instituição, circulei por lugares de formação inicial e continuada de professores/as. Parte dos projetos de formação da universidade são frutos de parcerias, tanto com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) como com prefeituras e secretarias municipais. Todas essas dimensões pessoais, institucionais e políticas, justificam, de certo modo e de forma interligada, as opções de pesquisa que fiz ao longo da produção desta tese.

²³ Talvez bem menos do que foi na década de 90, pois nos últimos processos de expansão foram abertos mais cursos de bacharelado do que licenciatura.

1.2 - Locus de investigação: o curso de Educação Física em Cáceres

O curso foi implantado em 2006, no sistema regular, para integrar um processo de ampliação de oferta de vagas da universidade. O ato de criação aconteceu em dezembro de 2005, através da Resolução nº 020/2005 do Conselho Universitário (CONSUNI) que homologou a Resolução nº 011/2005 *Ad Referendum*. Entretanto, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) já havia sido apreciado e aprovado, em outubro de 2003, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE), através da Resolução nº. 236/2003.

Até 2013, este era o único curso nesse formato na instituição, que só passou a ter outro após a encampação e estatização de uma faculdade privada no município de Diamantino. Em 2012, abriu-se uma turma do projeto Licenciaturas Plenas Parceladas no núcleo pedagógico de Vila Rica. Também houve uma turma especial, de 2004 a 2008, no *campus* de Tangará da Serra. De modo que a formação em Educação Física na Unemat é uma experiência recente.

O projeto de curso analisado nesta tese entrou em processo de substituição a partir de 2014/1. O processo de revisão de PPP começou depois da primeira avaliação externa, realizada no ano de 2009, pela comissão designada pelo CEE²⁴, em virtude de apontamentos no relatório de avaliação, os quais indicavam a necessidade de modificação de alguns componentes curriculares. Entretanto, no decorrer do processo aprovou-se um projeto institucional para os cursos de graduação, o que motivou uma revisão mais ampla dos currículos em geral. Além disso, também houve interesse do corpo discente e docente na ampla modificação do projeto de curso. Contudo, o projeto analisado nesta ainda está em andamento, com previsão de formar mais seis turmas com sua matriz curricular.

O curso tem uma carga horária total de 3080 horas que compreende 200h de atividades complementares, 405 para o estágio supervisionado e 2475 horas para os demais componentes curriculares. A matriz curricular do curso foi construída a partir de dois blocos denominados “formação ampliada” e “formação específica”, conforme orientação prevista nas diretrizes curriculares para a graduação em Educação Física.

Desde a implantação do curso, ocorrida no primeiro semestre de 2006, o horário de funcionamento se deu no período vespertino. A escolha deste horário visava se

²⁴ Conselho Estadual de Educação. Por ser instituição vinculada ao sistema estadual é avaliada por esse conselho e não pelo MEC, como no caso das UF e das instituições privadas.

ajustar às condições estruturais do *campus* de Cáceres, pois todas as salas de aulas existentes eram ocupadas por outros cursos nos períodos matutino e noturno. Em parte, isso também implicou na demora, relativamente grande, da implantação do curso após a aprovação do projeto. Essas condições foram modificadas a partir de 2012, graças as novas instalações construídas para o curso, compreendendo salas de aula, ginásio poliesportivo, campo de futebol, pista de atletismo e piscina, todos agrupados em local denominado “cidade universitária”.

De certo modo, o tempo entre a elaboração e aprovação do projeto pedagógico e sua implantação provocou a necessidade de algumas revisões do projeto, antes mesmo do início e após o começo de atividades do curso, em virtude de ajustes que docentes e acadêmicas/os consideraram pertinentes. Da penúltima das revisões de projeto, na qual fui integrante mais ativa, justificava-se a realização dizendo que:

[...] deve-se à necessidade de adequar o projeto político pedagógico à legislação pertinente, em decorrência da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, através do Parecer nº. CNE/MEC 0058/2004/CES, aprovado em 18/02/2004 e Resolução nº. CNE/CES 7/2004, de 31 de março de 2004 (DEF²⁵, 2008, p. 4)

Assim, a revisão tomou como base as orientações previstas nas diretrizes curriculares. No projeto está indicado que a formação visa “garantir as competências e habilidades fundamentais para o exercício da profissão como licenciado em Educação Física” (DEF, 2008, p. 12). No documento apontam-se difusos entendimentos sobre a formação das competências e habilidades nessa formação, entre os quais destaquei o seguinte excerto:

[...] o projeto político-pedagógico do curso é concebido como resultado de um processo sócio-histórico, cultural e político, forjado nas relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização dos saberes vinculados à formação do ser humano, permeada pelas particularidades regionais, culturais e étnicas. (DEF, 2008, p. 5)

Nele se expressam assertivas com sentido universal, como o termo ‘ser humano’, ao mesmo tempo em que se apresenta a ideia de uma formação atravessada pelo que é específico e localizado. Ao cabo de todas as discussões e promessas, a matriz curricular do curso foi construída com uma organização econômica e tradicional²⁶, com uma

²⁵ Departamento de Educação Física – Unemat.

²⁶ Econômica por ser uma matriz enxuta. Em 2008 a Unemat instituiu uma redução da carga horária total dos cursos para a implementação de um novo Plano de Carreira dos Docentes da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso. Através da Resolução *Ad referendum* Conepe nº 033/2008, a carga horária total do curso passou de 3.335 para 3.080 horas, de forma que nessa redução foram extintas

divisão em dois blocos denominados “formação ampliada” e “formação específica”, sendo o primeiro subdividido em: Relação Ser Humano-Sociedade (A), Biológica do Corpo Humano (B) e Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico (C); na formação específica, as subdivisões foram especificadas como: Culturais do Movimento Humano (D), Técnico-instrumental (E) e Didático-pedagógico (F)²⁷.

Entre os conhecimentos de formação específica, do tipo didático-pedagógico, está a disciplina Estágio Supervisionado, com a qual trabalho desde 2009. Do mesmo modo que todas as outras disciplinas, ela aconteceria no período vespertino, mas as atividades no campo-escola não seguem rigorosamente esse turno, porque dependem dos horários das aulas nas instituições educacionais nas quais costumam ser desenvolvidas. Os estágios, portanto, acontecem em turnos matutino e noturno, caso contrário, poderiam ser inviabilizados, na medida em que as aulas/atividades/projetos de Educação Física, em várias escolas, acontecem em turnos diferentes do vespertino.

O estágio é dividido em 3 (três) disciplinas, disposição adotada a partir do primeiro semestre letivo de 2009/1, após uma adequação de matriz curricular proposta pelo colegiado de curso e referendada pelas demais instâncias institucionais. O Estágio Supervisionado I, no 6º semestre do curso, acontece em instituições de educação infantil, o Estágio Supervisionado II em ensino fundamental e o Estágio Supervisionado III em ensino médio, educação especial e Educação de Jovens e Adultos. Cada disciplina costuma ser compartilhada entre duas/dois docentes²⁸.

A partir daqui, farei uma descrição da disciplina baseada em minha experiência²⁹ como docente. Como cada um dos estágios costuma ser compartilhado por duas/dois docentes, há ajustes e negociações inevitáveis sobre os procedimentos e orientações, mesmo que se dividam grupos para cada um/a, há vários momentos com orientações gerais para a turma. Nos três estágios, o registro das atividades desenvolvidas é feito sob a forma de relatórios, os quais são compostos de três partes, e embora esse formato

as disciplinas optativas e retiradas algumas obrigatórias. É tradicional por adotar muitas disciplinas de conteúdo esportivo, embora essa seja uma característica que se manteve desde o primeiro projeto aprovado para a criação do curso.

²⁷ Estas letras que coloquei entre parênteses foram adotadas no PPP para classificar cada disciplina, elas estão na terceira posição dentro da coluna código/disciplina. Ver no anexo C a lista de disciplinas, que dá uma visão do conjunto, para mostrar como foram distribuídos os conteúdos.

²⁸ A norma institucional sobre estágios prevê que sempre que uma turma exceder o número de 20 matriculadas/os, ela será dividida entre dois docentes.

²⁹ Costuma ser um trabalho compartilhado com outro/a docente, mas continuarei usando a primeira pessoa do singular, por entender que essa descrição incorpora algumas formas particulares de ver o processo.

costume ser adotado em todos, vou me limitar a relatar como funciona aquele da minha área.

Na primeira parte, intitulada *Relatório de levantamento de dados sobre a educação básica*, faz-se a descrição da escola e da Educação Física com dados gerais sobre estrutura física, organização administrativa e pedagógica, assim como o relato de alguns aspectos encontrados no Projeto Político Pedagógico, o qual é lido quando disponibilizado pela escola, não sendo incomum que em algumas instituições não seja possível o seu acesso. As justificativas para o não acesso costumam ser de que o PPP se encontra em revisão ou está em processo de avaliação por conselhos ou outras instâncias às quais a escola está vinculada. A orientação é que a/o estagiária/o faça a leitura do PPP para conhecer os objetivos ou filosofia da escola e da Educação Física que nela se desenvolve.

Na segunda, intitulada *Relatório sistemático de observação no estágio supervisionado*, se faz a descrição do processo de observação das aulas ou atividades, mas a orientação é de que a/o estagiária/o possa participar do processo de forma ativa, caso seja convidada/o pela/o professor/a da escola; quando isto acontece, algumas vezes a/o estagiária/o acaba por assumir uma posição de direção durante o período de observações. De qualquer modo, o relato costuma ser feito buscando cumprir os dias necessários para efetivar a carga horária destinada a esta parte do estágio.

A terceira parte, intitulada *Relatório de Direção de Turmas*, é aquela na qual descrevem-se as aulas e demais aspectos considerados pertinentes. Há um tópico específico para avaliação, para que a/o estagiária/o possa escrever sobre suas experiências, resultados e impressões daquilo que desenvolveu no processo de direção de turmas, de forma geral e/ou com cada turma e/ou aula. Nesta terceira parte também constam os planos de aula, adicionados sob a forma de apêndices.

Conforme a descrição acima permite perceber, o processo do estágio é dividido em partes, mas isso não significa, contudo, que o desenrolar de tais práticas se dê de forma tão metodicamente compartimentada. Durante as orientações para elaboração dos relatórios, costumo estimular as/os estagiárias/os para que seus relatos sejam feitos com riqueza de detalhes, o que me levou a adotar como estratégia a obrigatoriedade de caderno de campo. Essa estratégia foi incorporada depois de ter trabalhado com duas turmas nas quais verifiquei que alguns relatórios ficavam concisos demais enquanto outros contavam com mais elementos de discussão de autores/as do que das experiências no estágio, propriamente ditas.

O período de permanência de estagiárias/os nas turmas de ensino médio varia de 4 (quatro) a 8 (oito) semanas, para cumprir uma carga horária mínima de 30 horas. Esta carga horária foi sendo gradativamente modificada desde a implantação do curso de Educação Física, ocorrida em 2006, conforme mencionei anteriormente. Não que uma maior carga horária signifique garantia de melhor qualidade, porém mais tempo de permanência nas escolas pode ser muito produtivo e interessante em termos de formação no e por meio do trabalho.

As aulas de Educação Física no ensino médio e também no fundamental não permitem muita ampliação de carga horária, pois em parte das escolas as turmas são agrupadas no mesmo horário³⁰. Além disso, quando o número de estagiárias/os aumenta para mais de trinta, ocorrem dificuldades de inserção e acomodação de todas/os nas escolas existentes. Também ocorrem, em menor frequência, diversas outras situações, mas as mencionadas até agora são as que mais dificultam a possibilidade de ampliação de carga horária.

Convém destacar que as escolas costumam recepcionar muito bem as/os estagiárias/os de Educação Física e uma parte delas estimula a realização de projetos diferenciados das aulas de formato convencional. Deste modo, na relação com as escolas também acontecem experiências e trocas interessantes para a formação.

Está narrado, portanto, como se constituiu meu interesse para essa investigação. A suposição que me move é que os discursos presentes nas políticas educacionais contemporâneas sobre diversidade sexual e gênero se articulam de alguns modos a formação de professoras/es. Nesta tese, procuro investigar e discutir de que modos, e com que conformações, isso acontece no currículo do curso de Educação Física da Unemat.

³⁰ Isso depende das condições estruturais e organizacionais de cada escola. Como exemplo: o que seria a carga horária de 6 horas para 3 turmas pode ser dimensionado para menos, na medida em que se reorganiza em 2 turmas, sendo uma masculina e uma feminina.

2 – Currículo, sexualidades e gênero

Neste capítulo discuto os conceitos eleitos como ferramentas³¹ analíticas, os quais também funcionam como ‘lente’ do tipo multifocal – aquela que é convergente e divergente –, uma qualidade que torna possível olhar para perto e para longe com bom foco. Em cada um desses conceitos, bem como na sua junção, foi possível construir algumas formas de realizar o trabalho analítico.

2.1 - Currículo e formação de professoras/es

Ao discutir sobre teorias de currículo, Silva (2010, p. 15) informa que elas têm preconizado o que deve ser ensinado e o que as pessoas devem ser e tornar-se; assim “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”. O autor chama a atenção de que, nas teorias curriculares, são idealizados alguns “modelos”, os quais possivelmente serão adotados por campos de conhecimento e instituições educacionais.

No campo da Educação Física, algumas dessas teorias foram ‘convertidas’ em propostas teórico/metodológicas de ensino³². Essas propostas são discutidas nos cursos de formação inicial de professoras/es desse campo, às vezes de modo mais denso do que nos sistemas da educação básica. Além do mais, considerando que esse tipo de currículo tem ampla circunscrição, ele tem efeitos sobre estudantes, professoras/es e instituições de outros níveis de ensino, principalmente sobre as/os que mantêm vínculos com os cursos de formação por meio de projetos e estágios.

Essa qualidade de abrangência é relacionada ao caráter produtivo do currículo. Silva (1995, p. 194) apontou que o currículo “tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz” e um de seus efeitos é produzir identidades docentes, as quais por sua vez engendram o social de determinadas maneiras e não outras.

Acerca de identidades que se constituem em relação com diferenças, Silva (2009, p. 96) apontou que são instáveis, contraditórias, fragmentadas, inconsistentes e inacabadas, decorrendo da “atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta

³¹ Termo usado com base na teoria foucaultiana e nos estudos de gênero com os quais trabalho.

³² Algumas das propostas mais conhecidas são intituladas: Desenvolvimentista (TANI, 1988); Construtivista (FREIRE, 1989); Crítico-emancipatória (KUNZ, 1991); Crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992) e Atividade física e saúde (NAHAS, 1997).

em torno dessa atribuição”. Portanto, as identidades e diferenças são constituídas de forma conflituosa, por meio de relações de poder, assim como sistemas de representação e estruturas discursivas e narrativas. Um currículo também está implicado com tais sistemas e estruturas.

Enquanto estrutura discursiva e narrativa, um currículo pode ser compreendido como linguagem e texto. Para Sandra Corazza (2002, p. 10), um “currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito”. Trata-se de uma compreensão que difere da noção de currículo enquanto processo linear e pautado, basicamente, por orientações prescritas por textos formais.

Um currículo concebido como linguagem se articula com os outros conceitos ferramentas na medida em que, conforme Louro (2007, p. 12), “é possível pensar que os currículos de nossas escolas e universidades são uma espécie de texto ‘generificado’ e sexualizado”. Um texto curricular costuma se constituir com marcadores como raça, etnia, religião, nacionalidade e outros. Louro (1997, p. 64) apontou que:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores.

No entanto, o foco desta pesquisa foi lançado sobre a articulação entre currículo, sexualidades e gênero. Deste modo, a noção de currículo como texto generificado e sexualizado tornou possível olhar para a formação no curso de Educação Física com o intuito de descrever algumas formas pelas quais esse *texto* curricular se apresentou, foi lido e compreendido pelas/os professoras/es nele formadas/os, quando ainda estavam na posição de estudantes e depois disso.

Essas concepções estão em sintonia com perspectivas pós-críticas que, conforme Marlucy Paraíso (2004, p. 290), tornam possível questionar as “múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção do social”. Isso significa que a análise desse curso de formação permitiu tencionar os modos de produção desse currículo em seus atravessamentos de determinados discursos sobre gênero e sexualidades.

Um currículo de formação de professoras/es é constituído na relação entre instituições, relação que também abarca as forças e processos empreendidos pela família, meios de comunicação de massa e outras pedagogias culturais. Deste modo, é

um artefato que se conecta a inúmeras redes de significações. Conforme Dagmar Meyer e Jeane Félix (2012), um currículo se configura como:

[...] um espaço ativo de produção e de disputa cultural, no qual todos os sujeitos e as instituições envolvidas no processo ensino-aprendizagem estão implicados [...] um dispositivo social através do qual se projetam/definem os tipos de sujeito que se querem formar, os conteúdos que precisam aprender e os tipos de conhecimentos e habilidades que devem desenvolver [...] estratégico para transformar indivíduos em sujeitos de uma cultura [...].

Assim, como as/os professoras/es formadas/os nesse curso se tornam sujeitos de uma cultura que sinaliza mudanças? Desde a aprovação da constituição e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vigentes, a educação brasileira tem recebido modificações e se configurado de modos diferentes ao que acontecia até os anos 80. A emergência de várias políticas específicas tem promovido mudanças nos currículos dos cursos de formação inicial de professoras/es; entre elas destaco as de diversidade sexual e gênero. Entretanto, de que modo isso acontece numa instituição de ensino superior?

Em pesquisa de Zulmira Borges e Dagmar Meyer (2008) sobre formação continuada, cujo objetivo foi entender o que motivou professoras/es a cursarem uma capacitação denominada “Educando para a Diversidade” e quais efeitos ela produziu na prática docente, as autoras apontaram:

A hipótese inicial era de que os/as professores/as se teriam deparado com as questões da diversidade sexual e com as discriminações em sala de aula e, a partir dessa experiência em sua escola, teriam procurado a formação no curso. Entretanto tal hipótese não se confirmou. Das 20 pessoas que participaram desta pesquisa, apenas três se encaixavam nesse perfil especialmente por serem professoras responsáveis em trabalhar o tema da sexualidade em suas escolas. (BORGES E MEYER, 2008, p. 68).

Então, em cursos de formação continuada como o citado acima, nem sempre estão professoras/es que, independente de qual seja sua área de atuação, lidam diariamente com essas questões. Mais ainda, a maioria das/os professoras/es, conforme pondera Henrique Nardi (2010, p. 158), “não receberam formação para desenvolver ações educativas relacionadas à sexualidade”. Nessa direção, de que modo e de que outras formas a educação para trabalhar com sexualidades e gênero nas escolas acontece?

Na pesquisa de Adriana Sales³³ (2012, p. 94), realizaram-se entrevistas com estudantes travestis de escolas na capital mato-grossense, nas quais ela questionou se

³³ A pesquisadora assinalou na dissertação que este é seu nome social.

tinham ouvido “alguma piadinha de professor” nas escolas em que estudaram, sendo que uma das estudantes indicou:

Já. Já ouvi piadinha de professor, mas eu não levei ao conhecimento da coordenação porque muitas vezes eles não têm uma preparação para isso. Então eu sento, explico, eu tento preparar os professores, porque eles não têm essa preparação que eles devem... Que eles merecem ter.

A entrevistada apontou que professoras/es não têm preparo para lidar com questões de sexualidade, nesse caso, identidades travesti e/ou transexual. Mesmo que se promovam discussões acerca desses temas na formação inicial e continuada, discussões que orientam para o acolhimento das múltiplas sexualidades, vários discursos atravessam a formação docente, entre eles os discursos advindos da religião e do senso comum, e produzem modos de ser professor e professora que continuam, desde essas posições, argumentando que “não estão preparadas para lidar com essas questões” (MEYER, FÉLIX, 2012, p. 121).

É importante considerar também que nas temáticas em foco ainda temos uma realidade, segundo afirmação de Meyer e Soares (2004, p. 11), na qual professoras/es, inclusive as/os formadores de professoras/es, “tendem a se apoiar em abordagens normativas”; como decorrência, quando se deparam com questões de sexualidade e gênero, isto tem implicações como o balizamento de suas ações com saberes que permitem “classificar e diferenciar [...] o que é normal e o que é desviante”.

Tudo isso contribui para que a/o docente realize uma forma de classificação ou categorização que pode se configurar enquanto um meio de exclusão, pois, ao detectar e tentar corrigir o que toma como *desvio*, estaria, ainda segundo Meyer e Soares (2004, p. 11), negando “outras formas de viver o gênero e a sexualidade”. Neste sentido, Louro (2004, p. 16) afirma que, na educação, tem-se feito um “trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade ‘legítimos’”. Entretanto, tal propósito não é finalizado e está sempre em confronto com as/os estudantes (também professoras/es e demais indivíduos que circulam em instituições educacionais) cuja identidade de gênero e sexualidade fuja à norma.

2.2 - Sexualidades e gênero no currículo

Acerca dos conceitos de gênero e sexualidade, discutirei as significações que eles assumem nesta tese juntamente com um breve histórico, pois entendo que convém situar como estes foram se constituindo da forma como os concebemos hoje.

Sobre as teorizações de gênero, Louro (1997, p. 21-23) apontou que, a partir dos anos 70 do século passado, feministas “anglo-saxãs” passaram a usar *gender* de forma distinta de *sex* como uma estratégia que visava o afastamento de “determinismos biológicos”; assim, gênero passou a referir-se “ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas” socialmente, argumentando-se que “é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros”. Desta forma, gênero se configura uma ferramenta analítica e política que foi apropriada e ressignificada de diferentes modos em outros contextos³⁴, pois, como adverte Louro (2004, p. 61), “os conceitos e as teorias se deslocam, deslizam, [quando] entram em contato e interação com outros espaços linguísticos e culturais marcados por relações de poder não idênticas às aquelas de onde vieram”.

A assertiva acima se inscreve na vertente feminista pós-estruturalista. Joan Scott (2000, p. 204) informa que o feminismo contemporâneo e o pós-estruturalismo são “movimentos de fins do século XX, que compartilham certa relação crítica autoconsciente diante das tradições política e filosófica estabelecidas”. Deste modo, ainda segundo Scott, essa conexão produz agudas críticas aos modelos tradicionais de ciência, filosofia, arte e literatura. E a articulação entre linguagem, cultura e relações de poder, possibilita analisar os processos que diferenciam homens e mulheres.

Os estudos produzidos nessa perspectiva, tal como pondera Meyer (2003, p. 16), se afastam das:

[...] vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfície sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades) para teorizá-lo como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder.

Conforme Louro (2004, p. 58) salienta, “os estudos que tinham a mulher ou as relações de gênero no centro de suas preocupações sempre tiveram, direta ou indiretamente, que tocar em questões de sexualidade”. Deste modo, a discussão sobre gênero e sexualidade aconteceu de forma articulada e simultânea (DE LAURETIS, 1994; LOURO, 1997). Mas a história sobre a constituição destes campos de conhecimentos pode ser discutida de forma ‘disjunta’. E, tal como o gênero, a sexualidade constitui um campo de conhecimento com estudiosas/os que a enfocam em suas investigações.

³⁴ No Brasil, as feministas aderiram gradativamente ao uso do termo a partir do final da década de 80. E, como alerta Louro (1997, p. 23), o termo possivelmente sofreu “um processo de disputa, de ressignificação e de apropriação”.

Entre estudiosas feministas, o conceito sexualidade tem, sem dúvida, grande relevância, mas para estudiosas/os gays e lésbicas³⁵ ele é central. O autor português António Cascais (2004, p. 44)³⁶ informa que “costuma datar-se por meados da década de oitenta” o início dos estudos gays e lésbicos porque nesse período criaram-se “os primeiros centros de estudos e departamentos universitários, e as actividades que os acompanham, linhas e projetos de investigação, prestação de serviços à comunidade, conferências e *workshops*”. Juntamente com isso, também ocorreu a “proliferação de uma literatura gay e lésbica, com livros, artigos e publicações periódicas”. Entretanto, o autor faz uma ressalva de que tal cronologia “respeita sobremaneira à realidade dos Estados Unidos”.

Denilson Lopes (2004, p. 64) indica que as primeiras organizações de estudos gays e lésbicos no âmbito de universidades foram ‘gestadas’ nos Estados Unidos, apontando que “são áreas interdisciplinares de estudos emergentes na academia norte-americana após os anos 60, com o estabelecimento de disciplinas, programas, centros, realização de congressos”. Aqui no Brasil, a partir da década de 70, algumas condições produziram/permitiram a organização de grupos do movimento LGBT³⁷. O investimento de estudiosas/os em universidades para atividades análogas àquelas produzidas na América do norte, contudo, foi um pouco mais tardio.

A partir dos anos 1990, nos Estados Unidos, os estudiosas/os *queer* teceram críticas ao “retomar uma radicalidade política na contraposição a uma visão integrativa que o termo *gay* foi assumindo na sociedade norte-americana”. Louro (2009, p. 90) informa que, nos estudos *queer*, problematiza-se a *naturalização* da heteronormatividade que é assumida como “um processo social, ou seja, como algo que é *fabricado, produzido, reiterado*”. A autora assinala que estudos sobre sexualidade têm sido empreendidos tanto entre estudiosas/os da teoria *queer* como dos estudos *Gays* e lésbicos.

Discussões de autoras/es que se inserem em uma ou em ambas as perspectivas são consideradas nesta investigação. Entretanto, assinto a análise de João Silvério Trevisan (2010, p. 58), na qual o autor aponta que a “ausência de uma produção

³⁵ Convém ressaltar que feministas lésbicas costumam problematizar posicionamentos de outras feministas, quanto a concepções heteronormativas.

³⁶ As citações deste autor estão no português de Portugal.

³⁷ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais e o T abarca Transexuais, Travestis e Transgêneros. Esta nova sigla foi eleita, com muitas contestações, durante a 1ª Conferência Nacional GLBT realizada em Brasília em junho de 2008. Um dos principais argumentos para a precedência do L foi para que possa subverter a dupla discriminação sofrida por mulheres lésbicas. Esse relato provém de minha participação na referida conferência.

intelectual autóctone tenha levado, em inúmeras circunstâncias, à mera implantação de modismos conceituais que nem sequer embutiam uma adaptação (fosse ela uma mera tradução) adequada à realidade GLBT³⁸ do país”. Importante considerar, ainda, que as produções intelectuais do exterior, as quais temos ‘importado’ ao longo dos últimos anos, ‘alimentam’ os trabalhos tanto do movimento LGBT como de estudiosas/os brasileiras/os, usados como ferramentas para diversos embates e produções. Ressalto a crítica feita por Trevisan porque ela é produtiva, para que se possa olhar e discutir sobre tais questões com inventividade, para que ‘inspire’ novas proposições e, às vezes, não permita que se descarte a possibilidade de usar teorizações e conceitos considerados antigos, mas ainda potentes para nossos contextos.

Entretanto, alguns conceitos e autoras/es estrangeiras/os, como é o caso de Michel Foucault, nem podem ser considerados como ‘alienígenas’, uma vez que suas produções foram adotadas e, aqui no Brasil, em alguma medida, reinventadas de modo consistente e abrangente nas últimas décadas. Mesmo assim, ao usufruir dos escritos desse autor com o intuito de analisar os ‘nossos contextos’, convém ter certa parcimônia. Nesse sentido, assinalo que essa compreensão sobre o cuidado na apropriação de conceitos ‘estrangeiros’ pode ser constantemente vigiada.

No entanto, em produções do autor também é possível encontrar que ele estava atento aos modos de funcionamento de noções e conceitos em diferentes contextos, como se vê quando Foucault (2005, p. 120) discute sexualidade:

Se é verdade que a “sexualidade” é o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa, devemos reconhecer que esse dispositivo não funciona simetricamente lá e cá, e não produz, portanto, os mesmos efeitos.

Assim, pode-se considerar que as sexualidades [e gêneros] no Brasil se distinguem das de outros países e, também, se multiplicam em formas regionalizadas. Contudo, mesmo com essa compreensão da multiplicidade de sexualidades, é possível assinalar que, por meio de concepções foucaultianas, que no ocidente moderno instituíram-se os pares monogâmicos e heterossexuais com finalidades reprodutivas (no sentido biológico), como a única e legítima forma de sexualidade viável. Esta compreensão atravessou todo o século XX, mas não sem contestações de homens e mulheres homossexuais e de outras formas de viver a sexualidade. E talvez esse cenário se prolongasse, não fosse o surgimento do HIV/aids que, simultaneamente aos dramas

³⁸ O autor cita a sigla conforme se utilizava antes da primeira conferência nacional GLBT, em 2008.

da urgência de viver, produziu uma nova ordem relativa à sexualidade. A respeito disso, o escritor e ativista João Silvério Trevisan (2004, p. 462), teceu as seguintes palavras:

[...] o vírus da Aids realizou em alguns anos uma proeza que nem o mais bem-intencionado movimento pelos direitos homossexuais teria conseguido em muitas décadas: deixar evidente à sociedade que homossexual existe e não é o *outro*, no sentido de um continente à parte, mas está muito próximo de qualquer cidadão comum, talvez ao meu lado e – isto é importante! – dentro de cada um de nós, pelo menos enquanto virtualidade.

Essa afirmação do autor brasileiro pode ser estendida para além de nossas fronteiras geográficas, pois encontrei algo próximo deste sentido no texto do autor português António Cascais. Além disso, o autor (2004, p. 36) assevera que:

[...] onde antes a medicina perscrutava os sintomas de uma patologia, doravante ela aconselha peritamente as manobras mais eficazes de elaborar práticas tanto quanto possível destituídas de risco, numa essencial cumplicidade ou congenialidade com as duas reivindicações maiores dos movimentos gays, o direito ao exutório sexual e a dignidade da respectiva expressão na esfera pública.

É possível considerar que, tanto no Brasil como no mundo, a compreensão acerca da letalidade do vírus perdeu um pouco de sua força. Entretanto, é inegável que a partir dele produziu-se mais visibilidade das identidades LGBT, nos moldes que corroboram os autores acima citados, e novas políticas para essa população. Porém, até que ponto isso também é um processo de normalização? Para Fernando Seffner (2002, p. 193), a sexualidade é alvo de controle, por isso é possível analisar “as representações da aids construídas pela sociedade como forma de orientar e normalizar a sexualidade, muito mais do que para combater a disseminação do vírus”.

É importante citar esse acontecimento, pois ele contribuiu para colocar as homossexualidades para ‘fora do armário’³⁹, e produziu intensificações no repúdio de alguns grupos sociais e solidariedade de outros. No Brasil, instituíram-se políticas voltadas para as diversidades sexuais que são, entre outras coisas, um dos efeitos decorrentes da epidemia do HIV/aids⁴⁰. E, junto com tais políticas, veio a possibilidade do casamento e de adoções por casais não heterossexuais. Esse conjunto de políticas, normas e leis, concebidas nos últimos 15 anos, ‘tocam’ em pontos que são importantes nesta tese, os quais serão discutidos de forma mais extensa no capítulo 4.

³⁹ Julio Simões e Regina Facchini (2009, p. 79), usam essa expressão para apontar o processo de “movimentação” homossexual que, durante o período de 1950 a 1970, fez que “as homossexualidades saíssem do armário”. Aqui, além de contexto diferente, o termo tem outra conotação, o sentido é que as homossexualidades foram ‘colocadas para fora do armário’, como um dos efeitos da epidemia de *AIDS*.

⁴⁰ Contudo, esses efeitos de visibilidade e, por vezes, solidariedades a grupos e indivíduos LGBT perdeu força nos tempos de hoje, pois as atuais políticas para DST/HIV/aids pouco enfocam o tema dos direitos humanos, ao invés disso, têm investido fortemente na medicalização da prevenção e do tratamento, por meio de medicamentos antirretrovirais.

Por agora, retomo a discussão de conceitos que são o foco nessa parte. Linda Nicholson (2000, p. 10) expõe que, num dos sentidos correntes no feminismo, sexo “deve ser algo subsumido pelo gênero”, que não existe sexo como algo descolado de sua significação construída culturalmente. Entretanto, a autora informa que sexo “como aquilo que fica de fora da cultura e da história” é outra compreensão que ainda sobrevive. O seu texto é de 1999, tendo se passado já mais de uma década desde sua publicação, mas é bem possível que, entre feministas, ainda se mantenha a concepção de sexo como preexistente à cultura, mesmo que de forma enfraquecida.

Ao encontro das ponderações feitas até aqui, a compreensão é que sexualidades e gênero se interpenetram, que são tênues as ‘fronteiras’ que os separam e o seu ‘funcionamento’ como marcadores sociais pode ser simultâneo. Entre as razões para tal assertiva destaco que, em análises de práticas institucionais como as empreendidas aqui, acontece a associação e ‘confusão’ entre esses marcadores. Enquanto ferramentas analíticas, contudo, às vezes podem ser feitas problematizações ‘disjuntas’ como um recurso que permita realçar a potência de alguma delas em determinado momento e situação.

Meyer (2003, p.16-19) sistematizou desdobramentos teóricos e políticos de gênero, no viés feminista pós-estruturalista, que potencializam o uso desse conceito. Entre eles, destaco o primeiro, no qual a autora apontou que “através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres”, e acrescento ainda: homossexuais, heterossexuais, bissexuais, transexuais, assexuais...

Pela lógica desse desdobramento, isso acontece no decorrer da vida, de forma não linear, progressiva e harmônica, assim como não finalizada e completa. Deste modo, uma educação é conduzida por meio de “forças e processos” empreendidos na família, escolas/universidades, juntamente com os “meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música”, cujas tessituras se dão por meio de “estratégias sutis e refinadas de naturalização que precisam ser reconhecidas e problematizadas”.

Mas, de que modo esses processos se articulam na produção de uma formação de professoras/es? A compreensão, conforme indiquei anteriormente, ao discutir a noção de currículo como linguagem e texto, é a de que determinados discursos atravessam uma formação. Ao mesmo tempo, alguns desses mesmos discursos são repetidos em instituições e artefatos culturais, constituindo redes que sustentam esses

processos e as representações por eles formadas, sendo que tais processos e representações são bem sucedidos quanto mais tornarem-se naturalizados.

No terceiro desdobramento, Meyer (2003, p. 18) apontou que as relações de poder devem ser tomadas como referência, pois elas governam as relações entre homens e mulheres e “as muitas formas sociais e culturais que os constituem” como sujeitos de sexualidade e gênero. Esse desdobramento direciona para intentos como:

[...] analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos, sobretudo se quisermos investir em possibilidades de propor intervenções que permitam modificar, minimamente, as relações de poder de gênero [e de sexualidades] vigentes na sociedade em que vivemos.

Insiro “sexualidades” nessa citação, uma vez que nas relações são produzidas sexualidades e gêneros. Neste sentido, recorro a Jeffrey Weeks (2001, p. 42), para salientar que:

[...] os códigos e identidades sexuais que tomamos como dados, inevitáveis e ‘naturais’, tem sido freqüentemente forjados nesse complexo processo de definição e auto-definição, tornando a moderna sexualidade central para o modo como o poder atua na sociedade moderna.

A crítica tecida por teóricas/os *queer*, em suas análises relativas à “oposição heterossexual/homossexual onipresente na sociedade”, aponta que tal oposição “organiza as práticas sociais, as instituições, o conhecimento, as relações entre os sujeitos” (LOURO, 2007, p. 12). E, posso acrescentar, estão implicadas na produção e manutenção dessa oposição. A mesma autora também ponderou que a dicotomia ‘masculino/feminino’, no que concerne à sexualidade, é “restritamente heterossexual” (LOURO, 1997, p. 76-78).

No texto de Graciela Alonso (2013, p. 6), no qual são discutidas as relações entre pedagogias e teorias feministas a partir de uma perspectiva “descolonial”⁴¹, a autora apresenta argumentos de Oscar Guasch:

[...] para ele a heterossexualidade constitui um erro histórico que condiciona de maneira negativa a vida dos seres humanos e limita a expressão de afetos e emoções. Constitui um mito, um relato, uma história sagrada, uma invenção, um produto histórico e social, resultado de uma época e de algumas condições sociais determinadas. Insiste o antropólogo e historiador citado, que a heterossexualidade não é universal. É fundamentalmente um acontecimento da cultura judeu-cristã que se sedimenta com a revolução industrial e com o romantismo, ainda que suas origens se gestem um tempo antes. E cumpre com a tarefa de explicar o mundo do desejo e dos afetos.

⁴¹ Palavra conforme o texto original, que é em língua espanhola.

Para nós, Guash teria que agregar aqui que a heterossexualidade é um invento europeu, um acontecimento da cultura europeia.⁴²

Assim, se o par binário homossexual/heterossexual é uma invenção, seria possível constituir também tríades e, até mesmo, múltiplas formas de sexualidades? Essa concepção contesta o que se tem construído na cultura ocidental, na educação moderna e se configura como um desafio para quem estuda e se filia a movimentos sociais que tem como foco essas temáticas.

A provocação feita por Deborah Britzman (1996, p. 74) quando pergunta “o que os campos dos Estudos Gays e dos Estudos Lésbicos têm a oferecer à educação dos/as educadores/as?”, permite apontar que as concepções propostas por estudiosas/os *gays* e lésbicas, feministas e *queer*, se encaminham para a problematização dos processos de classificação e oposições binárias presentes nos modelos atuais de educação.

Uma formação em Educação Física, que se constituiu como um campo/disciplina moderno, abarca conhecimentos de biologia e saúde, em (des)conexão⁴³ com educação e humanidades, costumando lidar com os conflitos relativos às distintas concepções advindas desse conjunto de saberes. Analisar essa formação, e analisá-la com um viés que problematiza determinismos biológicos, é uma tarefa que demanda cuidados para não incorrer em outras formas de determinismo.

Os conhecimentos biológicos e da saúde, em suas vertentes hegemônicas, são ‘alvos’ da crítica produzida em estudos de gênero. Contudo, é possível afirmar que o uso das teorizações de gênero e de sexualidades no campo da Educação Física ainda é pequeno. Embora, conforme apontou Silvana Goellner (2013, p. 23), a inserção dos estudos de gênero neste campo tenha acontecido já a partir do final da década de 70.

A escassez de produção sobre os temas sexualidades e gênero na formação inicial de professoras/es de Educação Física, reforçou o interesse por examinar um curso de licenciatura desse campo, no sentido de compreender e tencionar os efeitos das políticas educacionais que recomendam novas orientações acerca desses temas para currículos de formação de professoras/es. Este intento se encaminhou e concretizou

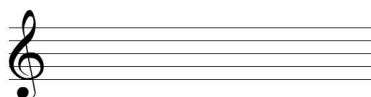
⁴² “para él la heterosexualidad constituye un error histórico que condiciona en forma negativa la vida de los seres humanos y limita la expresión de afectos y emociones. Constituye un mito, un relato, una historia sagrada, una invención, un producto histórico y social, resultado de una época y unas condiciones sociales determinadas. Insiste el antropólogo e historiador citado, que la heterosexualidad no es universal. Es fundamentalmente un acontecimiento de la cultura judeocristiana que se sedimenta con la Revolución Industrial y con el Romanticismo, aunque sus orígenes se gestan un tiempo antes. Y cumple con la tarea de explicar el mundo del deseo y de los afectos. Para nosotras, Guasch tendría que agregar acá que la heterosexualidad es un invento europeo, un acontecimiento de la cultura europea”.

⁴³ O uso do prefixo entre parênteses é para indicar que são arranjos que buscam conectar esses distintos conhecimentos, produzindo fortes tensões.

através da análise dos discursos sobre sexualidades e gênero que atravessam e constituem o currículo do curso pesquisado.

3 - ‘Pauta’ teórico-metodológica

Neste capítulo, apresento a ‘pauta’ traçada para compor esta tese. O uso da palavra “pauta”, aqui, se assemelha ao sentido dado em música, área na qual ela é usada para escrever partituras, indicando a forma de execução da peça musical ali escrita. A pauta é um pentagrama, trata-se de um “conjunto de cinco linhas paralelas e equidistantes com quatro espaços entre elas, onde se escrevem os sinais musicais”⁴⁴, conforme o desenho abaixo.



Porém, na composição, quando há necessidade de escrever notas mais graves ou agudas, utilizam-se curtas linhas suplementares abaixo ou acima, como se vê no desenho:



Às vezes, a música ‘escapa’ de certas delimitações, ela ‘pede’ notas altas ou baixas demais para que caibam no pentagrama. O mesmo pode-se dizer em relação ao trabalho de pesquisa, cuja dimensão daquilo que está sob análise pode ‘escapar’ de certos limites. Estendendo esta analogia, os conceitos ferramentas seriam os traços que desenham a ‘pauta’, para que nela se escreva a ‘música’. E, assim como na música, às vezes se dá a necessidade de acrescentar as pequenas linhas, tal como outros conceitos próximos aos conceitos ferramentas, cujo uso é circunscrito aos momentos de necessidade, para que uma ‘nota’ (conceito) importante seja escrita na ‘música’ (tese).

No desenho acima, a figura no início da pauta é a *clave* de Sol, mas poderia ser Fá ou Lá, dependendo da altura da voz ou do instrumento para o qual foi composta a música. A *clave*, que em tradução simples é chave, identifica os nomes das notas musicais⁴⁵, com ela se “fixa a altura de uma das cinco linhas da pauta, dando, assim, a ‘chave’ ou orientação para o reconhecimento das outras linhas e espaços” (BENNETT, 1990, p. 9).

⁴⁴ Os sinais são para representar sons, silêncios, modificações na duração e na forma de execução dos sons. In: <http://www.meloteca.com/dicionario-musica.htm>

⁴⁵ Que são: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá e Si.

Que sentidos isso pode ter aqui? Nesta tese, a *clave* representa o ato de sinalizar as perspectivas teóricas e metodológicas que orientam a escrita, as quais instituem uma escolha entre algumas possíveis. A *clave* desta tese é também o conjunto de conceitos e estratégias metodológicas que mobilizei e que orientam a leitura das ‘notas’. Escrita e leitura de uma ‘música’ codificada em tom e altura apropriados, conforme a ‘clave’ desenhada nesta tese – música que pode ser lida de diferentes modos, dependendo do tipo de ‘educação musical’⁴⁶ da/o leitor/a.

A *clave* está composta por teorias pós-críticas. Segundo Marlucy Paraíso (2004, p. 284), tais teorias “utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam”. Uma das implicações dessa escolha é o afastamento de “totalizações e homogeneizações das metanarrativas, buscando possibilidades para pesquisar que utilizem o singular, o local e o parcial” (PARAÍSO, 2004, p. 288).

Esta também é uma produção conduzida ao ritmo da perspectiva pós-estruturalista. Para Michael Peters (2000, p. 29), esta perspectiva se caracteriza como “um *movimento de pensamento* – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica”. Deste modo, demanda uma disposição para estar num lugar caracterizado por dissensos. É uma perspectiva que admite parcialidades e provisoriades, o que, embora possível também em outras perspectivas, fez prevalecer o desejo de ‘tocar’ nesse ritmo, por considerá-lo o mais potente para a discussão aqui empreendida.

Ao operar com o pós-estruturalismo, a linguagem e os sistemas de significação têm acentuada importância. Joan Scott (2000, p. 204-205), informa que, para a linguística e antropologia estruturalistas, a linguagem é um sistema que “constitui sentido”, seja ele verbal ou de outro tipo, com o qual se “constrói significado e se organizam práticas culturais, e pelo qual as pessoas representam e compreendem seu mundo, incluindo quem são elas e como se relacionam com os demais”. Essa noção foi radicalizada pelas análises pós-estruturalistas. Em seguida, procuro discorrer sobre alguns dos modos pelos quais isso se dá.

⁴⁶ A educação musical, aqui, significa ter o conhecimento sobre música pelo processo denominado musicalização, no qual a/o aprendiz passa a compreender expressões e significados relativos à música. Entre os significados está a leitura de sistemas de escrita musical como partituras e cifras.

No pós-estruturalismo “a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo” passa a ter o sentido de “fluidez, indeterminação e incerteza” (SILVA, 2010, p. 119). Conforme argumentos de Jacques Derrida acerca da impossibilidade do signo de atribuir um sentido definitivo, a linguagem é “uma estrutura instável”, uma “ilusão” necessária para o processo de significação (SILVA, 2009, p. 78-79).

Portanto, nesta pesquisa, tomo a concepção de linguagem como sistema que constitui sentidos, constrói significados e organiza práticas culturais – além de mutável, em virtude de sua instabilidade. Essa compreensão tem consonância com os conceitos ferramentas e procedimentos analíticos, pois são de vertentes que sinalizam o caráter instável e contestado das significações.

No decorrer da produção da tese, também me aproximei dos estudos culturais, os quais, segundo Stuart Hall (2003, p. 124-125), emergiram em meados da década de 1950, a partir dos trabalhos de Hoggart e Williams, organizados com “continuidades” e rupturas “com tradições do pensamento em que estavam situados” os debates culturais. As produções desses autores, juntamente com Hall, contribuiriam para a construção deste campo no qual se erigiu um novo modo de pensar as questões culturais. Hall advoga pela:

Teoria como um conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais, que têm de ser debatidos de um modo dialógico. Mas também como prática que pensa sempre a sua intervenção num mundo em que faria alguma diferença, em que surtiria algum efeito. (HALL, 2003, p. 203-204).

Os estudos culturais, cabe salientar, partilham de características comuns aos estudos feministas, tal como uma “aguda e persistente crítica interna, exercitada em torno de suas teorizações, metodologias e objetos de estudos, o que faz deles campos extremamente produtivos, ao mesmo tempo que instáveis e contestados” (MEYER, 2001, p.72-73). É possível estender os enunciados do autor aos estudos *gays*, *lésbicos* e *queer*, de modo que todos eles se aproximam, em alguma medida, ao compartilhar dessas características relativas às críticas internas e por serem instáveis e contestados.

Em conexão com o pós-estruturalismo, os estudos culturais permitem trabalhar com “noções de poderes articulados em rede a partir de múltiplos pontos hierarquizados, heterogêneos e instáveis que produzem saberes e estruturam os campos possíveis de ação dos sujeitos humanos e o social em que estão inseridos” (MEYER, 2001, p. 76). A autora prossegue com a indicação de que “está em jogo, mais uma vez, uma releitura do conceito de cultura”, o qual permite considerar que esta está implicada

com a forma pela qual os “fenômenos manifestos são produzidos por intermédio de sistemas de significação, estruturas de poder e instituições” (idem, 2001, p. 77).

Deste modo, é possível trabalhar com pontos convergentes entre pós-estruturalismo, estudos culturais, *gays* e lésbicos e de gênero, ao mesmo tempo, com as dissonâncias no interior de cada um deles e nas intersecções entre eles. Esse conjunto dá o tom⁴⁷ para este trabalho e suas combinações produzem ‘ligaduras’ nem sempre harmônicas. Também se conecta por ‘ligaduras’ à análise de discurso foucaultiana, utilizada como perspectiva analítica desta tese, uma escolha feita por conta da compreensão de que este é um modo de analisar que se articula bem com os outros conceitos e perspectivas escolhidos.

Entre as implicações dessa escolha está a concepção de que discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008a, p. 55). Portanto, pode-se dizer que não existe discurso de forma pura e isolada no contexto da cultura, pois este estará sempre articulado, em conflito, disputando significados com outros. Deste modo, a constituição de um currículo se dá em meio a um emaranhado de discursos, por meio da invenção, atualização e abandono de alguns deles.

Assim, foi necessário atentar-se para a noção de dispersão, a qual implica em convergências e divergências. Para tanto, tomei a compreensão de Rosa Fischer (2001, p. 217), acerca de que “as coisas têm uma existência precária, escorregadia, uma dispersividade”, de tal modo que para captá-las é necessário empreender a tarefa de “descrever o conjunto das relações postas em jogo num determinado discurso”.

A compreensão é de que sempre há indivíduos que ocupam as posições de sujeito de determinados discursos. No caso da Educação Física vários discursos compõem essa formação, a começar pelos discursos pedagógicos presentes nas propostas específicas para esse campo⁴⁸, além de outros advindos de propostas educacionais mais amplas, os quais são repetidos nas diversas práticas curriculares que compõem o curso de formação de professoras/es.

⁴⁷ Segundo Roy Bennett (1990, p. 17) “quando se diz que uma música está ‘no tom de’, por exemplo, sol maior ou dó menor, significa que ela é fundamentalmente composta com as notas pertencentes a uma dessas duas escalas. Entretanto, para não ter que escrever os devidos **acidentes** (sustenidos e bemóis) todas as vezes que se façam necessários, o[a] compositor[a] os indica no começo de cada pauta da música, logo depois da clave. Esta indicação é a **armadura** e mostra o tom que ele escolheu para a sua composição” (grifos do autor).

⁴⁸ Algumas foram mencionadas na nota 32.

É importante entender o sistema de formação que, segundo Foucault (2008a, p. 82-83), “em sua individualidade singular” define-se por “caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática”. O autor (2008a, p. 177) também apontou que:

A análise arqueológica individualiza e descreve formações discursivas, isto é, deve compará-las, opô-las umas às outras na simultaneidade em que se apresentam, distingui-las das que não têm o mesmo calendário, relacioná-las no que podem ter de específico com as práticas não discursivas que as envolvem e lhes servem de elemento geral.

Como uma das ‘linhas’ para delinear a ‘pauta’, convém valer-se da noção de práticas discursivas dada por Foucault (2008a, p. 133), a qual se refere a um:

conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Rosa Fischer (2007, p. 63) sugere que uma tese ganha em densidade, mesmo que o objetivo seja analisar documentos, quando há a possibilidade de “incursionar, de alguma forma, pelos corredores das instituições, pelos labirintos de nossa própria experiência pessoal, profissional, com a temática em foco”, que isso pode trazer “a vida que pulsa nas práticas”.

Essa pesquisa foi realizada com o intuito de discutir as condições em que acontece uma formação de professoras/es no ‘interior do interior’⁴⁹ do Brasil. Mais especificamente ainda, como essa formação se articula com políticas educacionais de diversidade sexual e de gênero produzidas pelo currículo do curso de Educação Física da Unemat. Esta pesquisa me deu a oportunidade de remexer em um material que é parte daquilo que produzi e produzo nas minhas práticas docentes. Mais do que mera incursão, talvez seja incisão na ‘própria carne’, para ‘olhar vísceras’ e a vida que ali ‘pulsa’.

3.1 - Incisões...

A ‘arte’ da pesquisa⁵⁰, nos moldes que ora apresento, começou a partir de 2011. No mês de maio daquele ano, encaminhei um requerimento⁵¹ para o Colegiado de Curso de Educação Física da Unemat no qual solicitava autorização para realizar a pesquisa e,

⁴⁹ Aqui faço uma brincadeira de repetição de palavras, na qual situo Mato Grosso, que geograficamente é no interior do Brasil, e o lugar da pesquisa que fica no interior do referido estado.

⁵⁰ Inspiro-me no livro de Mirian Goldenberg (2001), A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, para cunhar essa expressão que significa fazer a pesquisa.

⁵¹ Ver apêndice A.

para tanto, informava os objetivos e a intenção de fazer a análise de documentos do curso⁵². Apontava também a intenção de fazer entrevistas, caso necessário, com acadêmicas/os e/ou docentes.

Na reunião do colegiado, acontecida no dia 04/05/2011, reiterei o pedido pessoalmente, informando mais detalhadamente sobre os objetivos e a forma como pretendia realizar a pesquisa. Alguns membros do colegiado entenderam que a pesquisa seria interessante para o curso, principalmente para contribuir em modificações no projeto político pedagógico. Ao término da discussão o requerimento foi deferido e emitido um parecer⁵³.

Dá em diante, construí o projeto de tese, o qual passou pela avaliação da banca no início de 2012, delimitado, entretanto, como análise documental. As ferramentas analíticas concebidas por Foucault (2008a) possibilitavam perguntar: de que modo alguns documentos foram constituídos como mais ou menos importantes? A intenção era analisar a articulação entre políticas educacionais de diversidade sexual, projeto pedagógico e outros documentos produzidos no curso.

Na avaliação do projeto, as/o componentes da banca examinadora apontaram que o curso possui inúmeras práticas que possivelmente vão além das descritas no projeto pedagógico ou em outros documentos. Em suma, apontaram que a análise documental talvez não bastasse, e propuseram o desafio de tentar ‘capturar a coisa viva’, provocação que foi rapidamente aceita. Em conversa com minha orientadora, entendemos que entrevistas poderiam viabilizar tal ‘captura’.

Assim, para constituir o *corpus* recorri a documentos e entrevistas. Esses instrumentos, assim como as formas de organização desta pesquisa, se vinculam à concepção qualitativa. Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2006, p. 17) assinalam que esse tipo de pesquisa “envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos [...] que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos”.

A forma de fazer ‘ligaduras’ dos materiais empíricos com conceitos e perspectivas teóricas se aproxima da prática de “montagem”, na qual a pesquisadora

⁵² Como Projeto Político Pedagógico, planos de ensino e relatórios de estágio supervisionado do ensino médio.

⁵³ Ver Anexo D.

tece sua “colcha de retalhos” ou, ainda, de uma improvisação⁵⁴ de *jazz* (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19). Aqui, portanto, há um pouco disso e, como indiquei no início deste capítulo, um tanto da metáfora da escrita de uma música, na qual também cabe um pouco de improviso. A habilidade no improviso começa com a ‘acuidade auditiva’⁵⁵ para identificar e depois desenhar a pauta, a clave, os acidentes e as notas. Deste modo, poderão ser habilidades constituídas no processo de ‘educação musical’.

O procedimento de produzir materiais empíricos se relaciona com escolher e ‘ouvir’ uma ‘música’, enquanto as análises se relacionam com o ‘ouvir’ e identificar o ‘tom’, ‘altura’ e as ‘notas’ da música escolhida. O ‘ouvir’ está nas duas ações, relaciona-se com a capacidade de identificar e selecionar. A escrita, etapa final, se torna possível enquanto resultado dos passos anteriores.

A metáfora da escrita da música ‘soa’ bem não apenas por se aproximar da concepção de pesquisa qualitativa apresentada, mas com todas as perspectivas e conceitos que compõem esta tese, os quais com suas ‘harmonias’ e ‘desarmonias’, possibilitam polirritmias, fonias e tonalidades.

Durante o processo de ‘escolha’ e ‘audição’ se constituiu um *corpus* com documentos e entrevistas transcritas. A parte documental foi constituída primeiramente pelos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no 9.394, de 20/12/1996; Parecer CNE/CES 0058/2004, de 18/02/2004; Resolução n° 7, de 31 de março de 2004 (2004c); Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias, Programa Brasil sem Homofobia (2004a e 2008), Cadernos Secad: Gênero e diversidade sexual na escola (BRASIL, 2007) e Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais (2009) e Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais-SEDUC/MT (2010).

Convém salientar que com esse conjunto de documentos apresento algumas das condições de emergência das atuais políticas de diversidade sexual e de gênero, de modo conexo com as políticas institucionais da Universidade do Estado de Mato Grosso. Para então discutir sobre os documentos específicos do curso, como o Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física, planos de ensino de estágio

⁵⁴ A improvisação, embora seja uma marca especial do *jazz*, também acontece em outros gêneros musicais e significa “criação de uma música no momento”, em outras palavras, criação e interpretação simultânea de uma música. In: <http://www.meloteca.com/dicionario-musica.htm>

⁵⁵ A metáfora da acuidade, neste texto, se relaciona com uma habilidade que se produz na junção entre vontade, aptidão e prazer para ouvir e escrever música. De certo modo, essa compreensão também se aplica à habilidade para fazer pesquisa.

supervisionado III e os relatórios de estagiárias/os produzidos no ano letivo de 2011⁵⁶, em escolas públicas e privadas de ensino médio de Cáceres.

Quanto ao conjunto de relatórios, foram 28 (vinte e oito) do semestre letivo 2011/1⁵⁷ e 33 (trinta e três) relatórios de 2011/2. Ao todo, 61 (sessenta e um) relatórios de ensino médio, sendo que cada relatório é composto por um conjunto de 3 (três) partes: levantamento de dados, observações e direção de turmas. Esses estágios aconteceram em 13 (treze) escolas, sendo 1 (uma) federal, 5 (cinco) instituições privadas e 7 (sete) unidades da rede estadual de educação básica. Duas unidades estaduais tinham formas de atendimento diferentes: uma delas é um centro de educação de jovens e adultos (EJA) e a outra atende somente ensino médio e técnico. A escola federal oferecia ensino profissional técnico e EJA. Esse número corresponde à maioria de instituições que ofertam o ensino médio na região urbana de Cáceres⁵⁸.

Entre as/os 59 (cinquenta e nove) estagiárias/os que produziram os relatórios, 24 (vinte e quatro) eram mulheres e 35 (trinta e cinco) eram homens. Na turma do semestre 2011/1, foram 9 (nove) mulheres e 17 (dezesete) homens, mas na turma 2011/2 a distribuição foi ‘equilibrada’ entre 15 (quinze) mulheres e 18 (dezoito) homens. A turma 2011/1, que se compunha de maioria de homens, de modo semelhante às três turmas anteriores⁵⁹, também compostas por maioria de homens, em proporções de dois terços ou mais. Deste modo, é seguro afirmar que havia mais homens na composição das quatro primeiras turmas concluintes do curso⁶⁰. No entanto, esse quadro se altera a partir da turma 2011/2.

Na primeira leitura dos relatórios pude sentir que aqueles escritos me ‘tocam’⁶¹ de diversos modos. Os relatórios me permitem olhar de novo, mas de jeitos diferentes, para o que acontece naqueles estágios, para aquilo que tem sido produzido na articulação entre a universidade e as escolas. E, diferentemente do momento em que leio o material como docente, aqui o olhar tem foco mais específico: nas formas como o currículo é produzido em articulação com os marcadores de sexualidades e gênero.

⁵⁶ Neste ano fui professora/supervisora no primeiro semestre.

⁵⁷ Nessa turma de 2011/1 foram 26 estagiárias/os, mas são 28 (vinte e oito) relatórios porque um estagiário e uma estagiária estiveram em duas escolas e produziram um relatório para cada escola.

⁵⁸ Ver anexo E. O número total de escolas, na zona rural e urbana, está na tabela abaixo dos gráficos.

⁵⁹ Como fui docente em todas elas, pude fazer essa constatação.

⁶⁰ O curso foi implantado em 2006/1, portanto em 2011/1, a 4ª turma passou pelo estágio em ensino médio.

⁶¹ Larrosa Bondía (2002, p. 21) usa o termo no sentido de que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”

Foram os relatos de observação e de direção de turmas que possibilitaram mais elementos para análise. Nas observações são descritas as aulas dirigidas pelas/os professoras/es das escolas e impressões que a/o estagiária/o teve sobre elas. Na direção de turmas a/o estagiária/o descreve as aulas sob sua direção, as práticas que elegeu e/ou as que foram possíveis na escola em que fez seu estágio. Nestas duas partes foi possível colher elementos sobre como questões de sexualidades e gênero são observadas e problematizadas pelas/os estagiárias/os.

Ao mesmo tempo, identifiquei alguns limites dos relatórios, entre os quais destaco o caráter descritivo e, muitas vezes, pouco detalhado dos textos, além de alguns deles terem escrita formal⁶², a ponto de pouco expor sobre as experiências vividas nas escolas. Identificar esses limites reforçou minha decisão de fazer entrevistas.

Dessa forma, a escolha por realizar entrevistas também foi pela compreensão de que elas poderiam ‘quebrar’ alguns sentidos encontrados nos relatórios e, talvez, mostrar em que condições eles foram produzidos. Isto, entretanto e segundo Rosa Maria Hessel Silveira (2007, p. 122), sem a pretensão de alcançar uma “objetividade e atemporalidade do discurso”. Ao mesmo tempo, as entrevistas possibilitariam o alargamento de informações, mais detalhes sobre as experiências nos estágios e outros elementos importantes sobre a formação do curso que não estão presentes nos relatórios⁶³.

Após algumas leituras dos relatórios, organizei uma lista de possíveis participantes nas entrevistas entre as/os 59 (cinquenta e nove) estagiárias/os que produziram os relatórios. O primeiro requisito para inserção na lista foi que a/o participante tivesse concluído a graduação, pois entendi que seria interessante conversar com aquelas/es que estivessem formadas/os. No momento em que organizei a lista, alguns estagiárias/os ainda não haviam concluído o curso, mas seus relatórios não foram excluídos das análises.

O interesse de entrevistar as/os graduadas/os foi no sentido de obter, em alguma medida, o que Sandra Andrade (2012, p. 174), com entrevistas narrativas, buscou: “as memórias, as experiências de fatos vivenciados pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por eles/as a partir do momento presente, memórias ressignificadas a

⁶² Convém pontuar que essa escrita formal sinaliza para um dos efeitos da formação produzida nos estágios, de modo que essa conduta pode significar que as/os estagiárias/os buscaram atender às orientações prescritas nos formulários, mas de forma concisa.

⁶³ Refiro-me às questões relacionadas com a organização do curso, assim como as ponderações feitas sobre a formação engendrada no curso.

partir de outras/novas experiências”. E, tal como em entrevistas narrativas, foi possível “reconstruir significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização” (ANDRADE, 2012, p. 174).

Deste modo, a participação de professoras/es formadas/os possibilitou que elas/es ponderassem sobre o processo de formação inicial, assim como alguns dos efeitos durante e após a conclusão do curso. Nas entrevistas, o foco esteve na vivência ao longo dos 4 anos de formação, entre 2007 e 2011, para entender alguns pontos de vista dessas/es professoras/es.

Como se tratavam de relatórios de duas turmas, no primeiro momento, eu considerei que deveria garantir a participação de integrantes das duas em proporções iguais. Em seguida, adotei o critério de mesmo número de participantes homens e mulheres. Depois, considerei pertinente compor um grupo com as/os que estiveram em escolas nas quais as turmas de Educação Física eram separadas por sexo⁶⁴ e outro grupo com alguns das/os 22 (vinte e dois) que fizeram estágios em aulas com turmas mistas. Por último, deu-se também privilégio aos relatórios nos quais constavam situações e/ou discussões envolvendo os temas sexualidades e gênero.

Assim, organizou-se uma lista de nomes para entrevista, com um grupo de 4 (quatro) professoras/es que foram estagiárias/os em 2011, sendo 3 (três) do semestre 2011/1 e 1 (um) de 2011/2. Nos relatórios, esse pequeno grupo se diferenciou da maioria, pois indicou que em suas aulas houve a intenção de promover um trabalho conjunto de jovens mulheres e homens. Foi com essas/es professoras/es que constituí o primeiro grupo.

Além disso, entendi que era importante entrevistar aquelas/es que tiveram experiências com situações conflituosas e/ou problematizações dos temas sexualidade e gênero, sendo que as duas turmas citadas apresentavam alguns relatos desta natureza, com os quais pude compor o segundo grupo. Na maioria dos relatórios, os temas sexualidade e gênero foram pouco ou não foram citados e/ou destacados – uma parte dos relatos, inclusive, pouco discorre sobre os acontecimentos sucedidos na escola durante o estágio⁶⁵. Nesse último e maior conjunto de relatórios, compus o terceiro grupo, dando predileção aos relatórios cujos textos eram mais elaborados.

⁶⁴ Em vários relatórios estava escrito separação por gênero, mas significava separação por sexo.

⁶⁵ Atribuo isso à dificuldade que as/os estudantes desse curso tem mostrado para a produção de textos. Porém, concebo que não é uma particularidade do curso, posto que já ouvi reclamações de colegas de outros cursos quanto a isso.

Deste modo, organizaram-se três grupos, cada um com quatro participantes, sendo que: no primeiro grupo, três da turma 2011/1 e apenas um de 2011/2; no segundo grupo, um participante de 2011/1 e três de 2011/2, número de participantes ajustado em relação ao primeiro grupo buscando divisão proporcional; no terceiro grupo, duas/dois de cada turma. Essa composição, portanto, teve seis participantes de cada semestre letivo, sendo seis homens e seis mulheres, pois interessava ver o modo como professoras e professores compreendem a sua formação nesse curso de Educação Física. Esse conjunto de entrevistadas/os esteve em 8 (oito) das 13 (treze) escolas nas quais aconteceram os estágios em 2011.

Para localizar e convidar as/os professoras/es para as entrevistas, o acesso não foi difícil, sendo que de algumas/alguns era do meu conhecimento. As informações sobre local de trabalho, telefone e e-mail da maioria delas/es foram disponibilizadas por estudantes, docentes e um funcionário vinculadas/os ao curso.

A leitura dos relatórios suscitou algumas perguntas, as quais compuseram um roteiro⁶⁶ para realização das duas primeiras entrevistas, nas quais acrescentei algumas questões durante a conversa. Posteriormente, feitos alguns ajustes e modificações necessários para prosseguir com o trabalho, convidei mais 10 nomes da lista. As/os 12 convidadas/os concederam entrevistas⁶⁷, não havendo desistências ou ‘furos’: todas/os foram ao meu encontro e/ou aguardaram no lugar combinado⁶⁸. Houve apenas um pouco de dificuldade para fazer alguns dos agendamentos, além de eu ter necessitado me deslocar para outros municípios, pois um professor e uma professora não moravam mais em Cáceres. A primeira entrevista foi realizada no dia 16 de agosto e a última no dia 22 de setembro de 2012.

Para as entrevistas, segui o entendimento de Silveira (2007, p. 123), autora que sugere que nós na condição de:

[...] sujeitos culturalmente constituídos, circunstancialmente situados, quer como entrevistadores[as], quer como entrevistados[as], podemos refletir sobre outras questões que não de fidedignidade, imparcialidade, exatidão e autenticidade. Podemos pensar sobre jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações.

⁶⁶ Por ter elaborado um roteiro para a realização das entrevistas, elas podem ser consideradas como do tipo semiestruturadas. Ver roteiro no apêndice B.

⁶⁷ Em sete entrevistas a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) foi antes da conversa, enquanto nas demais a assinatura foi colhida depois.

⁶⁸ Realizei quatro delas no domicílio da/o entrevistada/o, quatro aconteceram na Unemat e quatro nas dependências de outras instituições educacionais.

Todas/os se dirigiram a mim como professora, provavelmente dado o pouco tempo desde que abandonaram sua posição de estudantes (havia concluído o curso havia um ano ou pouco menos, na época das entrevistas). Como fui professora-supervisora no estágio da turma de 2011/1, o diálogo com todas/os desta turma transcorreu de forma ‘saúdosa’. Até mesmo com as/os participantes do grupo de 2011/2, para o qual não tive a oportunidade de atuar como docente em nenhuma disciplina, as conversas se aproximaram desse tom amigável. Ao mesmo tempo, as atitudes das/os entrevistadas/os foram permeadas por jogos de linguagem e de poder, como se vê, por exemplo, nos trechos de duas entrevistas reproduzidos abaixo:

<p>Renato: É isso mesmo, professora, que é pra falar? Luciene: É pra falar aquilo que a pergunta te suscita, então não sintase, né, na obrigação de: “tô certo, estou errado?” Renato: É, o que eu penso é isso! Luciene: Que a questão consegue te... Renato: ... levar, é... Luciene: Fazer pensar, e aí você exponha o que você tá pensando sobre isso. Renato: Tá.</p>	<p>Entrevista em 04/09/2012</p>
---	---------------------------------

<p>Adélia: [...] Bom, eu acho, não sei se eu tô interpretando certo ou errado, se é isso que você tá querendo que eu responda ou não. Luciene: Bom, a conversa é no sentido de entender o quê que você pensa sobre isso, né? Por que... Adélia: É que às vezes parece que eu tô entendendo uma coisa, não sei se é outra ou é isso. Luciene: Não, com relação a se você tá respondendo de acordo com aquilo que eu tô perguntando: sim. Agora, falar que tá certo ou errado, não, quero saber o que você pensa, não tem um qualificativo se tá certo ou se tá errado, entende? Adélia: Huhum.</p>	<p>Entrevista em 04/09/2012</p>
--	---------------------------------

Estes trechos de entrevista, além de mostrarem os jogos de linguagem e poder, também suscitaram aspectos relativos à ética em pesquisa, no que diz respeito à forma de se conduzir o processo e nos efeitos produzidos sobre as/os entrevistadas/os⁶⁹. É provocativa a questão tecida por Maria Cláudia Dal’Igna (2011, p. 58): “elegemos um grupo por conveniência? [...] pela facilidade de manipulá-lo?”. No caso desta pesquisa, entrevistar professoras/es formadas/os no curso, entre as/os quais várias/os que fizeram estágio sob minha supervisão, implicou nitidamente numa facilidade de acesso, mas tive

⁶⁹ Os nomes foram modificados para resguardar o anonimato.

que ficar bem atenta quanto à possibilidade de encaminhar as conversas para direções que ratificassem algumas de minhas suposições.

Como nos excertos acima, entendo que resvalei em tons mais professorais, a posição de professora às vezes se destacando em relação à de pesquisadora, mesmo que para explicar que não era apropriado qualificar como certo ou errado o que as/os entrevistadas/os estavam dizendo. Estes, por sua vez, quem sabe por estarem diante de sua antiga professora, pareciam ‘migrar’ da posição de professoras/es para a de alunas/os.

No conjunto de entrevistas resguardou-se o cuidado de obter respostas às questões centrais da pesquisa, mas as conversas eventualmente se estenderam para outros temas e questões. Além disso, as entrevistas possibilitaram que as/os entrevistadas/os pudessem refletir sobre os temas da pesquisa e intuir novas compreensões sobre suas próprias formações.

Em termos de procedimentos éticos, após obter autorização do colegiado para analisar documentos produzidos no curso de Educação Física, elaborou-se o projeto de tese. Depois da avaliação da banca examinadora, o projeto foi encaminhado para o comitê de ética em pesquisa da UFRGS, o qual foi protocolizado no comitê de pesquisa da FACED, para seguir os tramites de praxe. Para a realização das entrevistas, utilizaram-se os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), nos quais estão subscritos “o caráter confidencial e anônimo”, com a garantia do sigilo quanto à identidade das/os entrevistadas/os, bem como dos cuidados com as informações obtidas nas entrevistas, no sentido do uso com finalidade específica para a produção de trabalhos científicos.

Acerca da compreensão sobre dimensões éticas, para além dos procedimentos citados acima, convém assinalar alguns cuidados nas entrevistas, especialmente quanto aos modos de condução. A predisposição de todas/os, que desde o primeiro contato rapidamente se prontificaram a participar da entrevista, não era garantia de um processo que não produzisse constrangimento(s), o que demandou atenção ao modo de expor as questões e as temáticas.

Durante as entrevistas, houve a preocupação de estimular o diálogo para que este transcorresse de forma fluída e, ao mesmo tempo, sem ‘manipulação’ que buscasse dirigir as falas ao encontro de respostas ‘certas’. Esses cuidados não garantiram respostas que vinham na direção de se ajustar aos pressupostos da pesquisa, mas sim de

preservar os interesses investigativos que se encaminharam na direção de ‘ouvir’ os discursos que falaram e se fizeram ouvir nessa formação.

Outros elementos também compõem a ‘pauta’. Um currículo constitui e é constituído por relações de saber-poder, de modo que a análise focaliza os modos generificados e heteronormativos dessas relações. Nas palavras de Silva (1995, p. 195), as narrativas contidas no currículo indicam “qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são”.

Um currículo também tem silêncios, os quais podem ser convenientes para aquelas/es que entendem que algumas questões não merecem atenção, que discussões de gênero e de sexualidades significam a introdução, nem sempre desejada, desses temas no currículo. Embora essa posição implique num tipo de formação para gênero e sexualidade, ao mesmo tempo, são temas esperados por quem está implicada/o com eles, para quem os silêncios são inaceitáveis, por conta do desejo de que essas diferenças não passem despercebidas.

Nas entrevistas, produziram-se narrativas sobre a organização e metodologias de componentes curriculares⁷⁰ do curso; também foi possível captar elementos sobre os estágios do curso, os quais acontecem nas escolas, assim como tensões da relação entre escolas e universidade.

As narrativas dos relatórios de estagiárias/os e as entrevistas com as/os professoras/es que produziram tais relatórios possibilitaram desenhar um mapa⁷¹ das formas de organização das aulas de Educação Física escolar em ensino médio.

Também se faz necessário assinalar que realizei aproximações entre documentos das políticas nacionais e institucionais, do curso, dos relatórios e das entrevistas, sendo que esse conjunto de documentos e entrevistas tem modos de produção que obedecem a lógicas, locais de enunciação e tempos diferentes. Entretanto, compreendo que as entrevistas e, em alguma medida, os relatórios possibilitam análises sobre os modos de formação, ainda que a produção deles tenha sido sob lógicas e tempos diferentes, enquanto os demais documentos permitem mostrar algumas das concepções para formação de modos mais abrangentes, sendo que alguns deles não se restringem aos

⁷⁰ Esse termo é adotado para denominar as unidades que compõem a matriz curricular, que em sua maioria tem o formato de disciplinas, exceto as atividades complementares, que são relativas às “outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”, instituídas pela Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002. (BRASIL, 2002)

⁷¹ O mapa será discutido no capítulo 5.

propósitos relativos à formação de professoras/es, mas a toda uma variedade de indivíduos que circulam em instituições educacionais.

Para prosseguir, assinalo que os conceitos ferramentas, em articulação com essas perspectivas com as quais opero, formaram um conjunto que aguça os sentidos para as polifonias, tanto as que se encontram nas articulações entre sexualidades, gênero e currículo, como em cada um destes conceitos.

PARTE II – PELAS TRILHAS...

A criatividade do trabalho científico envolve momentos em que os [as] próprios [as] cientistas não sabem exatamente por onde andam.
(Cláudia Fonseca, 2010, p. 57)

Como mencionei na introdução da primeira parte, para fazer esta pesquisa eu parti com o intuito de ‘caçar jeitos’ e ‘riscar’ desenhos que lembram as trilhas abertas pelas águas que correm por terreno pouco escarafunchado. Isto implicou em momentos nos quais, parafraseando Cláudia Fonseca, eu não sabia muito bem por onde andava, ainda que procurasse não perder de vista a pretensão de encontrar respostas, mesmo que difusas, para algumas indagações.

Nesta segunda parte da tese, a tarefa a que me proponho é a de analisar uma formação de professores/as de Educação Física que se constitui por inúmeras práticas discursivas e não discursivas. Tal formação se produz por meio do ‘alinhamento’ dos corpos⁷² de suas/seus estudantes, o que em termos de sexualidade e gênero pode significar o ‘alinhamento’ com formas de organização generificadas e atualização do mito da heterossexualidade. Uma formação pode ser entendida como um processo de construção de identidade que se dá pela operação de nomear e significar a diferença, não se contrapondo, portanto, à compreensão de pedagogias que ‘alinham’ corpos.

Os modos como esses ‘alinhamentos’ tem acontecido, contemporaneamente, suscitam indagações: O que um/a professor/a pode ser? O que não pode mais ser? O que ainda é? Como esses ‘alinhamentos’ tem acontecido na instituição e curso pesquisados? Estas questões se articulam com as principais perguntas de pesquisa, na medida em que as políticas educacionais contêm orientações para que os currículos sejam arquitetados de determinadas formas e não outras.

Com o intuito de discutir as formas que sexualidades e gênero assumem no currículo do curso de Educação Física da Unemat⁷³, organizaram-se dois capítulos. No

⁷² Este termo é inspirado no conceito de “corpos *straight*”, de Beatriz Preciado (2011). Este conceito pode ser articulado com a discussão acerca de corpos retos, existente na Educação Física brasileira. Uma das referências é o texto de Carmen Lúcia Soares e Alex Branco Fraga (2003), intitulado “Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas”, mas Carmen Soares tem também outras produções sobre as pedagogias ‘alinhadoras’ de corpos empreendidas pela moderna Educação Física.

⁷³ As formas são os ‘sinais’ que compõem esta tese. Conforme mostrei no capítulo 3, uma música é escrita com sinais “para representar sons, silêncios, modificações na duração e na forma de execução dos sons”. Antes foi necessário desenhar a pauta e clave, mas os sinais são a representação gráfica da música em si.

capítulo quatro, apresento os textos das leis e atos normativos, em esfera nacional, estadual e institucional, com especial atenção para o tratamento dado nestes aos temas da diversidade sexual e de gênero e orientações sobre formação de professoras/es. No capítulo cinco, discuto o que foi produzido nas leituras de relatórios de estagiárias/os e entrevistas com professoras/es⁷⁴ formadas/os pelo curso de Educação Física.

⁷⁴ Conforme mencionei no capítulo 3, as entrevistas foram somente com quem concluiu a graduação, portanto com professoras e professores formadas/os no curso.

4 – Articulações entre currículo e políticas...

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.
(FOUCAULT, 2006a, p. 44)

O excerto acima aponta uma compreensão acerca da apropriação dos discursos, com os seus poderes e saberes⁷⁵, que é útil para analisar um sistema educacional, constituído por meio de políticas educacionais atravessadas por vários discursos. Contudo, aqui o enfoque recai sobre uma pequena parte de um sistema educacional e sua articulação com as políticas educacionais, mais especificamente: entre um currículo de formação de professoras/es com as políticas educacionais brasileiras contemporâneas, de gênero e de diversidade sexual.

Para entender os modos da articulação entre currículo de formação de professoras/es do curso analisado com políticas educacionais de gênero e diversidade sexual, observaram-se as condições de emergência de tais políticas, para em seguida discutir três de seus pontos/dimensões que atravessam o currículo estudado, a saber: as noções de respeito/tolerância, diversidade e inclusão social.

Ao considerar a ‘pauta’ e os referenciais que compõem esta tese, convém salientar que o curso de formação de professoras/es em Educação Física da Unemat é datado e situado. O projeto desse curso foi concebido no ano de 2003, tendo sido revisado antes de sua implantação em 2006, de modo que se configura como um curso concebido, desde seu início, em ‘sintonia’ com as atuais políticas educacionais brasileiras⁷⁶. Ao mesmo tempo, ao caracterizar-se como instância de formação de professoras/es situada na Unemat, também compõe o sistema educacional de Mato Grosso, no interior do referido estado. Desta forma, o curso foi organizado em consonância com as atuais políticas nacionais, estaduais e institucionais, de forma articulada às condições culturais e sociais locais.

⁷⁵ Mesmo não sendo objetivo nesta tese o aprofundamento da discussão sobre poder/saber, vale assinalar a compreensão de Foucault (2006b, p. 229) que “Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam”.

⁷⁶ A partir dos anos 2000 foram aprovadas diretrizes gerais e específicas para todos os cursos de formação inicial de professoras/es, produzidas em consonância com a Constituição de 1988 e LDBEN de 1996. Desde então, a maioria dos cursos de licenciatura existentes no país passaram por modificações em seus projetos curriculares, buscando ajustarem-se às novas orientações.

Num primeiro momento, entre os documentos examinados, aponto que, no âmbito nacional, o “Programa Brasil sem Homofobia”, “Cadernos Secad” e “Gênero e diversidade na escola”⁷⁷; e, no estado do Mato Grosso, as “Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais”⁷⁸, indicam a professoras/es modos de educação nos quais se deve abordar questões de gênero e diversidade sexual. Entretanto, no que concerne à formação dessas/es professoras/es para trabalhar com essas abordagens, esta se operacionaliza, na maior parte das vezes, por meio de programas e orientações mais direcionadas para a formação continuada das/os que estão vinculadas/os à Educação Básica. Assim, é provável que as orientações desses documentos produzam pouco efeito nos currículos de formação inicial de professoras/es nos cursos de licenciatura em instituições de ensino superior.

Esses programas e orientações, em âmbito nacional e estadual, foram tramados a partir do momento em que emergiram políticas mais específicas para a valorização da diversidade. Deste modo, convém apresentar algumas das condições que tornaram possível a produção desses documentos, parte das políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual.

Na década de noventa, durante o período em que cursei a graduação e nos meus primeiros anos como professora na educação básica, estava se constituindo algo novo na educação brasileira: naquele momento, estava em franco debate o que viria a ser sancionado como a nova LDBEN⁷⁹. A partir de então, as configurações do sistema educacional brasileiro foram alteradas, sendo que a formação de professoras/es a ser desenvolvida por instituições de ensino superior, que integram o referido sistema, pautou-se num conjunto próprio de políticas educacionais.

Desde a promulgação dessa lei, em 1996, as mudanças nas configurações do sistema educacional foram sustentadas por um conjunto de instituições e grupos sociais que, balizados em determinadas teorias educacionais, permitiram e até mesmo reivindicaram, em meio a disputas e contestações, a aprovação de outras leis e atos normativos. Convém ressaltar que novas práticas sociais e culturais vinham se

⁷⁷ O *Programa Brasil sem Homofobia* (BRASIL, 2004a e 2008) e os *Cadernos Secad: Gênero e diversidade sexual na escola* (2007), *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais* (2009).

⁷⁸ SEDUC/MT (2010).

⁷⁹ Essa lei foi aprovada em 1996, mas as discussões e proposições acerca dela aconteciam desde a aprovação da nova constituição, em 1988.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

intensificando, algumas delas ligadas ao processo de redemocratização no Brasil, na década de 1980.

De modo que, na década de 1990, além da lei de diretrizes educacionais e seus desdobramentos, também estavam em debate outros temas que implicavam na reorganização social no Brasil. Tatiane Rodrigues (2011, p. 147) informa que:

A partir da década de 1990, a referência à diversidade passou a ser cada vez mais presente no contexto político brasileiro, motivada pela pressão internacional de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras, e também por um contexto interno de intensas reivindicações.

Contudo, os sentidos do termo “diversidade” assumidos nas políticas desdobraram-se, majoritariamente, para a questão étnico-racial⁸⁰. Monica Grin (2005-2006, p. 38-39) apontou que, a partir do primeiro mandato do governo Lula, se constituiu o que a autora denominou como “nova versão de diversidade”, cujo sentido se alinha à concepção de multiculturalismo⁸¹, significando “diferenciação e particularização cultural” e uma institucionalização sob a forma de “multiculturalismo normativo”, a qual orienta a “promover reconhecimento de diferentes grupos”.

Ainda que a análise da autora tenha focalizado as políticas de promoção de igualdade racial, a discussão sobre diversidade que ela empreende permite supor que é nesse contexto que, para grupos sociais antes com menor ou nenhum acesso, surgiram pequenas aberturas e canais de entrada nos espaços discursivos de produção de direitos.

Desta forma, entendo que os debates e reivindicações de grupos ligados às diversidades étnicas e culturais, assim como às questões de gênero, tornaram possível a inserção desses temas em textos de políticas nacionais. Esse processo também esteve articulado ao conjunto de políticas que se delinearão internacionalmente. Conforme Cláudia Vianna (2010, p. 357):

Em 2000, o Brasil foi um dos 155 governos signatários da “Declaração de Jomtien”, elaborada na referida conferência e ratificada na Cúpula Mundial Educação Para Todos, em Dakar (Senegal). Uma das oito metas do Projeto Milênio referia-se à promoção da igualdade entre os gêneros e o *empoderamento* das mulheres (meta 3), previstas como medidas necessárias para a melhoria das condições de vida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

⁸⁰ Para ler mais sobre isso, na tese de Tatiane Rodrigues (2011) e dissertação de Gustavo Kern (2012), são descritos alguns modos pelos quais se constituíram, respectivamente, as diversidades e ações afirmativas relativas às questões étnico-raciais em políticas educacionais articuladas com o movimento negro.

⁸¹ Segundo Stuart Hall (2003, p. 50), o termo “refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”.

Nesse contexto, no documento do “Programa Brasil sem Homofobia”, encontra-se referência à admissão do tema “discriminação com base na orientação sexual” na “Conferência Mundial de Beijing (1995), pela Delegação da Suécia” (BRASIL, 2004a, p. 12). Na “Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata”, em Durban-África, no ano de 2001, a delegação brasileira incluiu em plenária o tema da discriminação por orientação sexual como um dos fatores que agravam o racismo (BRASIL, 2004a, p. 12). Também é pertinente lembrar que, desde a década de 1980, o acontecimento da epidemia mundial do HIV/AIDS demandou que fossem instituídas políticas visando o combate à epidemia no Brasil e que, devido ao forte engajamento do movimento LGBT na luta contra essa epidemia⁸², juntamente com a crescente visibilidade de grupos ligados a esse movimento em manifestações públicas, algumas de suas pautas começaram a ser reconhecidas por meio de proposição de políticas para as diversidades sexuais.

A partir do início dos anos 2000, no governo de Fernando Henrique Cardoso, instituíram-se algumas ações decorrentes de políticas educacionais, principalmente por meio de parâmetros nacionais para a educação básica, como a introdução de temas transversais, entre os quais destaco as questões de gênero e orientação sexual. Todavia, conforme apontou Vianna (2010, p. 358-359), é no governo Lula que se propõem um maior número de ações, com enfoques de gênero e sexualidade mais ampliados; a autora ainda analisa que:

Quanto à produção das políticas relativas às relações de gênero/diversidade sexual, o contexto se complexifica com a ênfase na inclusão social já no início do governo Lula que dá origem à Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e mais tarde a fusão destas secretarias na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em abril de 2004. Inicia-se então a tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade.

Nesta direção, se encontra no Plano Plurianual para o período 2004/2007 (BRASIL, 2004b)⁸³, entre as diretrizes relativas à “inclusão social e redução das desigualdades sociais”, a “garantia do recorte transversal de gênero, raça, etnia, geracional, pessoa portadora de necessidade especial e orientação sexual para formulação e implementação de políticas públicas”. Como desdobramento disso, em termos de ação que se dirige à inclusão, é que se concebeu o programa “Brasil sem

⁸² No texto do Programa Brasil sem Homofobia se encontra essa menção (BRASIL, 2004a, p. 15).

⁸³ Anexo I da Lei nº 10.933, de 11 de agosto de 2004, que dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007. Alterada pela lei nº 11.318, de 5 de julho de 2006, mas sem alterações no texto referenciado.

Homofobia”, conforme se explicita em texto sobre o “Conselho Nacional Contra a Discriminação”⁸⁴:

Em 2004, o CNCD e a Sociedade Civil LGBT do país, numa articulação bem sucedida com outras diversas áreas do Governo Federal, durante aproximadamente 6 (seis) meses de dedicação e trabalho intenso, apresentam à sociedade o Programa “Brasil Sem Homofobia”, que é a inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e identidade de gênero e de promoção dos direitos humanos de LGBT, nas políticas públicas e estratégias de Governo a serem implantadas (parcial ou integralmente) transversalmente por seus diferentes Ministérios e Secretarias.

No caso do Brasil, portanto, foram instituídas várias políticas e programas direcionados para a diversidade sexual e de gênero, especialmente a partir do primeiro mandato do governo Lula⁸⁵, principalmente nos setores de saúde, educação e direitos humanos (embora tenham sido previstos para vários setores governamentais).

Tal como Foucault (2005, p. 27-29) apontou acerca do discurso sobre sexo, na cultura ocidental dos últimos três séculos também houve uma proliferação de discursos sobre *múltiplas sexualidades* e gênero. Sexualidade e gênero são marcadores sociais enredados numa “teia de discursos, de saberes, de análise e de injunções”, em densas relações de saber/poder e não escapam da regulação e controle de mecanismos estatais de poder.

Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004, p. 90), em artigo intitulado “*O gênero nas políticas públicas de educação: 1988 a 2002*”, detiveram-se em alguns documentos⁸⁶ que consideraram mais significativos no contexto de tais políticas e, entre outras coisas, apontaram que:

A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade.

É bom ressaltar que as autoras assinalaram que não se trata da grafia com o/a, mas “da menção indispensável aos direitos entre ambos os sexos”. Mesmo que esse enfoque de gênero se conecte mais às discussões feministas e, em alguma medida, com políticas para mulheres, essa advertência é pertinente, pois o ‘silêncio’ é uma forma de

⁸⁴ Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cndc-lgbt>. Acesso em: 06/05/2014.

⁸⁵ Como foi o *Programa Brasil sem Homofobia* (2004a), com edição pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação (SEDH) e Ministério da Saúde, na segunda impressão, em 2008, somente pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação (SEDH) e *Cadernos Secad: Gênero e diversidade sexual na escola* (BRASIL, 2007), pelo Ministério da Educação.

⁸⁶ Constituição Federal (CF/1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997).

instituir e reforçar as relações desiguais de gênero que, inevitavelmente, têm implicações nas sexualidades.

Entre os documentos citados no artigo, é de especial interesse a lei de diretrizes e bases, na qual não se encontra uma referência aos temas sexualidades e gênero, nem se encontra a palavra gênero (nem sexo e/ou sexualidade/s). Ao invés de sinalizar para marcadores específicos como esses, o texto se atém a indicar princípios como “respeito à liberdade e apreço à tolerância”⁸⁷. A palavra “liberdade” tem múltiplos sentidos, um deles vinculado ao posicionamento de uma sociedade que se libertara de uma ditadura havia uma década, quando da escrita do texto. E “tolerância”, no texto da lei que normatiza o funcionamento do sistema educacional brasileiro, pode ser entendida como um princípio a ser ensinado nas instituições educacionais de modo que constitua as relações sociais amplas e, ao mesmo tempo, as relações entre estudantes, professoras/es, pais, mães, responsáveis, funcionárias/os e toda a comunidade que envolve o contexto de cada escola.

Vianna e Unbehaum (2004, p. 81) apontaram que uma análise de políticas educacionais pode ter como um dos focos compreender os “propósitos que procuram dar novos significados às práticas sociais”. Desta forma, que implicações o princípio de tolerância apontado na LDBEN pode ter em relação aos temas discutidos nesta tese? Uma breve consulta ao dicionário possibilita ver que os sentidos articulados ao termo tolerância se relacionam com “aguentar, suportar, aturar, consentir e conceder”⁸⁸, de modo que convergem com a advertência feita por Louro (2003, p. 48):

[...] associada ao diálogo e ao respeito, a tolerância parece insuspeita quando é mencionada nas políticas educativas oficiais ou nos currículos. Ela se liga, contudo, à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe superior.

Assim, o discurso da tolerância é enunciado por quem? E de que modo? No caso dos temas sexualidades e gênero, os debates e disputas protagonizados por alguns grupos religiosos e conservadores, os quais têm suas/seus representantes em importantes espaços políticos, por exemplo, se encaminham no sentido de resistir à aprovação de direitos para grupos LGBT e para mulheres⁸⁹, por contrariarem suas concepções de

⁸⁷ Trecho extraído do Título II, que trata sobre os princípios e fins da educação nacional, em seu art. 3º, inciso IV.

⁸⁸ Estas palavras foram encontradas no dicionário Priberam online (<http://www.priberam.pt/DLPO/>) e Minidicionário Aurélio (FERREIRA, 2004).

⁸⁹ Entre as demandas desses movimentos se destacam a aprovação de lei que criminaliza a homofobia e lei que descriminalize o aborto, respectivamente.

moral e de valores. Nesta direção, são potentes e, ao mesmo tempo, preocupantes, os argumentos de um deputado sobre alguns dos interesses da bancada evangélica⁹⁰ na atual legislatura da câmara e senado nacionais.

De forma concomitante ampliou-se, neste nosso tempo, a visibilidade das múltiplas sexualidades e das questões de gênero, por conta das ações de grupos ligados aos movimentos que reivindicam mudanças e ampliação de direitos, tais como manifestações públicas denominadas paradas e marchas organizadas por grupos LGBT e feministas, entre outros. Alguns políticos, portanto, têm assumido também a tarefa de representar essa parte da população, posicionando-se na defesa de direitos para esses grupos sociais. Nesse cenário, os embates e disputas entre grupos e suas/seus representantes vêm acontecendo de modos, muitas vezes, intolerantes. Nas imagens a seguir, apresento alguns fatos recentes que tem mobilizado tais embates, pois considero-os exemplos emblemáticos de alguns dos efeitos que uma determinada relação entre currículo, sexualidades, direitos e políticas públicas inclusivas produz.



Fonte: <http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/tag/jean-wyllys/>

Essas imagens mostram dois deputados que defendem posições diferentes. É possível conceber que, assim como se vê na charge, há intolerâncias recíprocas. Algo

⁹⁰ Em entrevista, o deputado Marco Feliciano prenuncia o “fortalecimento da bancada evangélica nas eleições de 2014 e diz que projeto de cura gay pode voltar ao plenário”. Em suas palavras: "Com milagre, a bancada crescerá 100%". Entretanto, para o argumento que discuto, destaco outro trecho de sua fala: “eu sou aplaudido na rua, nos aeroportos, as famílias católicas, espíritas, ateus que são conservadores me dão os parabéns, dizem que estão comigo, estou com a maioria, que é silenciosa, mas é uma maioria que nas urnas, em 2014, vai mostrar diferença”. Em: <http://tv.estadao.com.br/videos,cura-gay-vai-voltar-com-limpidez-que-precisa-diz-feliciano,205469,260,0.htm>.

que tem sido comum, desde quando se intensificaram as discussões sobre direitos LGBT. E em discussões mais específicas sobre o sistema educacional...



Fonte: http://noticias.uol.com.br/album/110331bolsonaro_album.jhtm#fotoNav=1

A frase na imagem acima denota não as palavras precisas, mas a posição de escárnio e preconceito em relação a homossexuais do deputado em foco, apoiada por outras/os deputadas/os e grupos sociais conservadores, sobre o material denominado *kit de combate à homofobia*, produzido para ser um dos instrumentos do projeto Escola sem homofobia, que seria distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) para escolas em todo país. A distribuição do referido material não foi liberada pela atual Presidenta da República, Dilma Rousseff, conforme publicação na Revista Veja (26/05/2011)⁹¹, o argumento usado para justificar tal decisão foi o entendimento de que o kit não fazia a “defesa de práticas não-homofóbicas”. Contudo, no subtítulo da matéria jornalística se explicita que “após ameaças das bancadas católica e evangélica de convocar o ministro Palocci⁹², a presidente resolveu acabar com a polêmica sobre o kit”.

⁹¹ Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/dilma-diz-que-discorda-do-kit-gay>> Acesso em: 09/04/2014.

⁹² À época ocupava o cargo de Ministro da Casa Civil e sua convocação seria para “depor sobre o aumento do seu patrimônio”.



Fonte: <http://www.eleicoeshoje.com.br/governo-vetou-cidadania-lgbt/#axzz301kaHlcq>

Sempre se pode argumentar que a revista citada é um artefato da mídia, ligada a posições muito conservadoras e que, por isso, produz informações afinadas com os moralismos de tais posições; entretanto, é inegável que ela está inserida no debate em torno dessas questões, assim como o fomenta. Tais informações, de qualquer maneira, repercutiram amplamente em outras mídias e artefatos, dentre os quais destaco um artigo publicado em *blog* ligado ao movimento de lésbicas, do qual reproduzo pequeno excerto a seguir: “pressionada pelos aliados evangélicos que inclusive a chantagearam, em mais um caso de corrupção do governo envolvendo o então Ministro da Casa Civil, Antonio Palocci, a presidente Dilma vetou o material”⁹³.

Todavia, a produção do *kit de combate à homofobia*, assim como muitas das ações que se sucederam em torno da sua distribuição, está ligado a uma rede discursiva na qual alguns sentidos culturais e sociais estão em disputa entre grupos conservadores e grupos ligados aos movimentos sociais que se identificam com posições de defesa da diversidade e diferença – o que os coloca em posição de contestação aos já referidos conservadorismos. Mas que efeitos as políticas e ações voltadas para as diversidades que emergiram no Brasil na última década tiveram sobre as instituições de ensino superior que formam professoras/es? Que arranjos curriculares se constituíram através de suas orientações?

Acerca do Ensino Superior e do currículo de seus cursos, a LDBEN prevê que as universidades tem autonomia para “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais”⁹⁴. Essa orientação traduziu-se em diretrizes curriculares

⁹³ Disponível em: <<http://www.umoutroolhar.com.br/2012/09/haddad-diz-que-vetou-kit-gay-junto-com.html>>. Acesso em: 02/05/2014.

⁹⁴ Inciso II do Art. 53º.

para formação de professoras/es⁹⁵, bem como as diretrizes para cada curso, o que no caso da Educação Física inclui orientações para a licenciatura e bacharelado⁹⁶.

Com a aprovação dessas diretrizes, a maioria das instituições de ensino superior do Brasil passou por processos de revisão de seus projetos e currículos. Essas alterações produziram efeitos sobre os demais níveis de ensino que, por sua vez, também receberam novas orientações por meio de documentos específicos. Deste modo, não houve nenhum nível de ensino e sistema educacional que tenha escapado de mudanças propostas por meio de leis e atos normativos, principalmente em seus currículos, com implicações nas formas de organização e nos conhecimentos que deveriam ser privilegiados.

Nesta tese, a compreensão é que para a formação inicial de professoras/es são documentos como a LDBEN e as Diretrizes que orientam as políticas para diversidades culturais, entre as quais estão gênero e sexualidade. Os textos dessas diretrizes são atravessados por vários discursos que produzem posições de sujeito e práticas institucionais, tanto para instituir novos significados como para conservar determinadas tradições. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no que concerne à organização curricular para a docência, por exemplo, consta a orientação para “o acolhimento e o trato da diversidade”⁹⁷. Entretanto, como esse princípio educacional se desdobra no âmbito de instituições formadoras de professoras/es? E nas futuras práticas docentes?

A concepção de diversidade utilizada no texto das diretrizes tem relação com o que assinala Silva (2009, p. 73): “em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença”. Todavia, assumir o princípio da tolerância, expresso na LDBEN, pode ter múltiplos efeitos: funciona como uma forma de controle dos grupos sociais envolvidos, posicionando-os em determinados lugares sociais marcados como diferença a ser permitida/facultada e, ao mesmo tempo, está implicado com mudanças culturais expressivas que incluem tanto uma crescente ampliação de direitos, de visibilidade e de circulação de tais grupos na cena pública, quanto o acirramento de resistências dos grupos conservadores que se sentem “ameaçados” por tais mudanças.

⁹⁵ Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

⁹⁶ Resolução n. 7, de 31 de março de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

⁹⁷ Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Art. 2º, inciso II.

Do mesmo modo, convém problematizar múltiplos sentidos atribuídos ao termo “diversidade”. Para Nicholas Burbules (2003, p. 163), diversidade é um conceito que, ao ser adotado, pode significar “apenas a exorcização da diferença, do Outro, como algo exótico, fascinante ou curioso – mas ainda visto e avaliado em função de um ponto de vista dominante”. Silva (2009, p. 100), também nesta direção, apontou que a diversidade pode ser biológica e cultural, de modo que ganha um caráter estático, ao passo que a diferença é múltipla e “é um fluxo”. Também em relação à diferença, Silva (2002, p. 66) assinala que a “multiplicidade não tem nada a ver com a variedade ou a diversidade. A multiplicidade é a capacidade que a diferença tem de (se) multiplicar”. No que se refere a sexualidades e gênero, ao invés de se produzir ‘masculino e feminino’ e a (hetero)sexualidade, abre-se espaço para que se produzam múltiplas masculinidades, feminilidades e sexualidades. Assim, o uso do termo “diferenças” no lugar de diversidades sexuais pode conferir novos sentidos, mas não desestabiliza os efeitos quanto à discriminação da população LGBT.

Além disso, as instituições educacionais lidam com a proliferação e visibilidade de múltiplas identidades, tarefa para qual são necessárias estratégias pedagógicas. Silva (2009, p. 97-98) sinaliza que uma das estratégias possíveis para lidar com as diferentes identidades que precisam ser visibilizadas e incluídas nos projetos pedagógicos e curriculares, é aquela que poderia ser classificada como ‘liberal’ e que “consistiria em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada ‘diversidade’ cultural” num caráter de tolerância e respeito; como sinaliza o autor, esta estratégia “deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que antes de tudo, produzem a identidade e a diferença”.

Assim, embora o conceito de diversidade expresso nas diretrizes curriculares possa abarcar as discussões de sexualidades e gênero, quais compreensões a articulação desses conceitos possibilita? Os sentidos que são dados à diversidade podem ser dissonantes de sexualidades e gênero.

4.1 - Políticas educacionais para diversidades em Mato Grosso

Mesmo que a produção de um currículo para formação inicial de professoras/es, na articulação com políticas educacionais considere mais densamente as orientações das diretrizes curriculares supracitadas, convém observar quais são os desdobramentos de políticas educacionais nacionais para diversidades no sistema educacional do estado de Mato Grosso.

É concebível que as orientações expressas em documentos de abrangência nacional têm conexões e efeitos sobre os sistemas estaduais, sendo que a Unemat compõe o referido sistema⁹⁸ e, ao mesmo tempo, se relaciona com os outros níveis de ensino por meio de seus cursos de licenciatura⁹⁹, que formam professoras/es em vários municípios do estado. Desta forma, a organização curricular dos cursos de formação de professoras/es está implicada com o atendimento de demandas regionais e locais da educação básica.

No que se refere a políticas sobre a diversidade sexual e de gênero, um dos desdobramentos, tanto em âmbito nacional como estadual, foi e continua sendo o investimento na formação continuada de professoras/es da educação básica, principalmente sob a forma de programas e cursos. Conforme salienta Henrique Nardi (2010, p. 159), desde o lançamento do “Programa Brasil sem Homofobia”¹⁰⁰, em 25 de maio de 2004, vários cursos de formação continuada de professoras/es foram financiados pelo Ministério da Educação. Em Mato Grosso não foi diferente, sendo que em 2008 aconteceu um curso de capacitação direcionado a professoras/es, gestoras/es e demais profissionais da educação básica do sistema público, com a denominação de “Programa Educação para Promoção da Equidade de Gênero, Superação de Práticas Homofóbicas para o reconhecimento da Cidadania de Jovens e Adolescentes: (re)significando práticas na Educação em Mato Grosso”¹⁰¹. O título do curso sinaliza de forma concisa as metas a serem alcançadas.

Pode-se dizer, portanto, que na última década, no estado de Mato Grosso, aconteceram algumas ações com enfoques nos temas gênero e sexualidades, por meio de políticas de formação continuada da Seduc/MT, as quais resultaram em ofertas esporádicas de cursos de atualização e na elaboração de um documento intitulado

⁹⁸ Na constituição estadual a Unemat está no texto relativo à Educação, como o nível superior desse sistema educacional, mas na estrutura do poder executivo estadual, está vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e não à de Educação. Contudo, ela forma professoras/es nos seus *campi* e núcleos pedagógicos em vários municípios, de modo que atende boa parte da demanda de unidades estaduais da Educação Básica e sistemas municipais de educação, principalmente no interior do estado.

⁹⁹ Conforme mencionei no capítulo 1, na Unemat acontecem vários cursos de formação de professoras/es, tanto no formato convencional com oferta de vagas semestrais, como em modalidades diferenciadas de ensino.

¹⁰⁰ Conforme Felipe Fernandes (2011, p.99) é um programa que “transversaliza as temáticas em várias agências [...] e não um programa exclusivo do MEC”.

¹⁰¹ Parceiros: Núcleo Interinstitucional de Estudo da Violência e Cidadania (NIEVCI), da UFMT; Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso - SINTEP/MT; Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos/MT e Conselho Regional de Serviço Social - CRESS/MT. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=7888&parent=0>. Acesso em: 23/03/2011.

“Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais”, sobre o qual discorrerei mais adiante.

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI)¹⁰² vem financiando cursos de formação continuada, organizados a partir da Rede de Educação para a Diversidade (Rede)¹⁰³. Todos os cursos da Rede são ofertados pelo sistema de educação à distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005. Trata-se de uma política pública “com vistas à expansão da educação superior” (UAB/CAPES), sendo que:

Os cursos de formação continuada, por sua vez, correspondem à metade do total de cursos oferecidos pela UAB (51,5%) e estão distribuídos entre especialização (20,0%), aperfeiçoamento (25,9%) e extensão (9,6%). Nas três modalidades de formação continuada, a grande maioria deles é dirigida a temas ligados à diversidade cultural: 91,1% dos cursos de aperfeiçoamento; 80,3% dos de extensão; e 42,8% dos de especialização. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 71)

Dentre os cursos sobre diversidade cultural, interessa focar o de “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE). Segundo Maria Luiza Heilborn e Fabíola Rohden (2009, p. 11), o curso foi criado em uma versão piloto no ano de 2006. Desde 2008, o curso vinha sendo viabilizado mediante edital da SECAD/MEC, para que Instituições Públicas de Ensino Superior do país pudessem ofertá-lo e foi daí em diante que o GDE passou a compor a Rede de Educação para a diversidade.

Em Mato Grosso, esse sistema possibilitou o desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento "Gênero e Diversidade na Escola"¹⁰⁴ por meio da Universidade Federal de Mato Grosso, disponível para turmas em seis municípios¹⁰⁵. Esse tipo de formação é parte das políticas voltadas para essas temáticas de gênero e sexualidade, e se justifica

¹⁰² A sigla significa Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Mas, cabe salientar que foi criada em julho de 2004 como SECAD, no Ministério da Educação, implantou políticas através do Programa de Educação para a Diversidade, que possibilitou vários cursos em todo Brasil. Assim, o termo Inclusão foi adicionado depois e, provavelmente, isso deve ter implicado em diferenças na condução das políticas desta secretaria. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12322&Itemid=817. Acesso em: 10/09/2011.

¹⁰³ Esta rede é formada pelo conjunto de instituições públicas de ensino proponentes dos cursos de formação inicial e continuada, e, com isso, disseminar metodologias educacionais para inserção dos temas da diversidade no cotidiano das instituições de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12322&Itemid=558. Acesso em: 16/12/2011.

¹⁰⁴ O material do curso estava disponível em: <http://200.129.241.92/moodle/>, que acessei em 14/09/2011. Segundo informações prestadas pela coordenação do curso, ele foi encerrado em agosto de 2011.

¹⁰⁵ Localizados na região sul do estado, na qual há menos presença de ações da Unemat.

com o argumento de que existe a necessidade da formação continuada de professoras/es, para que possam inserir a discussão das diversidades nas salas de aulas.

Entretanto, os efeitos dessas formações também não são lineares e, como exemplo, retomo a pesquisa de Zulmira Borges e Dagmar Meyer (2008, p. 59), na qual se constatou que professoras que participaram de um curso denominado “Educando para a Diversidade”, em Porto Alegre/RS, ficaram numa situação de vulnerabilidade perante a escola, colegas de profissão e familiares, na medida em que, ao fazê-lo, ficaram ligadas “à ideia de [...] estimulação de uma sexualidade não hegemônica”. Ou seja, aproximar-se do tema da sexualidade, sobretudo daquela ainda concebida como sendo desviante, pode provocar “pânico moral”. Efeitos, como esse descrito na pesquisa de Borges e Meyer, permitem supor que a realização de cursos e processos formativos não necessariamente implica em mudança nas formas de atuação nas escolas. Saliento, contudo, que meu intuito é mostrar que ações para a formação continuada de professoras/es para essas temáticas aconteceram também em Mato Grosso.

Em 2010, a Seduc/MT organizou um documento intitulado “Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais”, o qual foi publicado em versão impressa para distribuição em todas as escolas estaduais e universidades, e também disponibilizado em versão digital em seu *site* a partir de 2011¹⁰⁶. No documento se afirma que “o exercício do diálogo entre as áreas da diversidade e as orientações curriculares gerais do ensino fundamental e médio” constitui “uma política curricular da educação básica em Mato Grosso” (MATO GROSSO, 2010, p. 13). Neste mesmo documento apontou-se que as áreas das diversidades têm em comum que suas reivindicações partem dos movimentos sociais e que implicam na aproximação com “as concepções educativas na perspectiva de conhecimento, inclusão e mudança social” (idem, p. 13).

Acerca disso, Meyer (2008, p. 21), referindo-se a alguns movimentos sociais¹⁰⁷, apontou que: “todos estes grupos se fazem representar, ou desejam se fazer representar, no espaço escolar e nos currículos que nele se desenvolvem, [e é por isso] que a escola contemporânea é, também, palco de disputas e de conflitos importantes”. A autora faz referência especificamente à escola, portanto à educação básica, mas conforme o texto

¹⁰⁶ Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=463&parent=9909>. Acesso em: 15/08/2011.

¹⁰⁷ A autora cita os movimentos feministas, de libertação nacional, étnico-raciais, de *gays* e lésbicas e ecológicos.

no documento supracitado, essas reivindicações podem abarcar todo o sistema educacional, tanto na Educação Básica como em instituições de ensino superior (IES).

No conjunto de textos que compõem essas orientações, se encontra o texto denominado “Orientações Curriculares para Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual”¹⁰⁸. Nele se apresentaram conceitos como currículo, gênero, diversidade sexual, sexualidade, direitos humanos e também orientações sobre algumas abordagens pedagógicas que possibilitam educar na perspectiva dos direitos humanos para equidade de gênero e diversidade sexual. Assim, algumas políticas educacionais nacionais e estaduais se materializam sob a forma de projetos e ações direcionadas às questões de gênero, sexualidade e formação de professoras/es, produzidas em meio a tensões e problematizações provocadas pelos movimentos sociais que colocam em pauta os temas sexualidade e gênero na educação.

No caso dessas orientações produzidas no e para o sistema educacional em Mato Grosso e encaminhadas às unidades escolares estaduais e universidades, embora sejam políticas educacionais atravessadas pelos discursos da inclusão e da valorização das diversidades, de que modo esses discursos arranjam um currículo que pretende formar professoras/es de Educação Física?

4.2 - Políticas de diversidade na Unemat e no curso de Educação Física

Antes de entrar na discussão específica sobre o currículo do curso de Educação Física e sua articulação com as políticas de diversidade sexual e de gênero, convém entender como a Unemat e a formação inicial de professoras/es nela produzida tem se articulado com políticas nacionais de diversidade.

Na Unemat, a partir dos anos 2000, organizaram-se algumas ações visando atender grupos sociais ligados às diversidades étnico-raciais, com a criação do projeto de formação de professores indígenas¹⁰⁹ e o “Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial da Universidade do Estado de Mato Grosso” (PIIER)¹¹⁰.

O projeto para formação de professoras/es indígenas foi instalado e ainda se desenvolve num único *campus*, no sistema de formação em serviço, durante os períodos

¹⁰⁸ Para a elaboração dessas orientações houve participação de docentes das universidades, principalmente Unemat e UFMT. O texto específico de gênero e diversidade sexual foi lido por mim e por docentes da UFMT, na etapa de revisão, a pedido da equipe responsável pelo texto, com o intuito de que fossem tecidas críticas.

¹⁰⁹ Inicialmente denominou-se 3º Grau Índigena. Disponível em: <<http://indigena.unemat.br/>>. Acesso em: 30/04/2014.

¹¹⁰ Resolução N°. 200/2004 – CONEPE, aprovada em 14 de dezembro de 2004.

de férias escolares, sendo que o início de suas atividades foi em julho de 2001. O PIIER, aprovado em dezembro de 2004, normatizou um percentual de vagas (cotas) para acesso de estudantes negras/os em todos os cursos da instituição, com previsão de término após 10 anos de sua implantação.

No entanto, antes dos 10 anos expirarem, a Unemat aderiu ao Sisu (Sistema de Seleção Unificada)¹¹¹, sendo que para adequar-se a esse sistema instituiu a “Política de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT”¹¹², a qual abarcou o PIIER e acrescentou um percentual de vagas para estudantes oriundas/os de escolas públicas. Além disso, também foram aprovadas normas para o ensino de História/cultura afro-brasileira em todos os cursos de graduação (2008)¹¹³.

Também cabe destacar a inserção da disciplina de Libras em cursos de licenciatura (2010)¹¹⁴, disciplina que vem sendo implantada a partir de revisões/reformulações dos projetos curriculares de cada curso. Essa política institucional se articula com políticas nacionais de inclusão de deficientes e se aplica especificamente aos cursos de formação de professoras/es, entre os quais está o curso investigado.

As políticas de diversidades étnico-raciais na Unemat se aproximaram das políticas do MEC¹¹⁵, mas resultaram também da mobilização de grupos da própria instituição¹¹⁶, que elaboraram seus respectivos projetos. A proposta de criação do PIIER foi incluída na pauta durante o andamento da reunião do conselho¹¹⁷, com algumas resistências: As discussões sobre a proposta foram acirradas, mas o grupo favorável ao programa obteve o êxito da aprovação. No caso do ensino superior indígena, que

¹¹¹ No *site* se especifica que “é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem)”. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25/03/2014.

¹¹² Resolução Nº 017/2013 – CONEPE, aprovada em 12 de junho de 2013.

¹¹³ Art. 3º da Instrução Normativa nº 002/2008/1 – PROEG aponta que todos os cursos de licenciatura e bacharelado da instituição passem a: “incluir nas ementas de pelo menos uma das disciplinas constantes nas suas matrizes curriculares conteúdos voltados à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africanas”.

¹¹⁴ Art. 2º da Instrução Normativa n.004/2009/2 – PROEG, prevê “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, contemplando todas as licenciaturas, nas diferentes áreas do conhecimento”.

¹¹⁵ As quais estavam em processo de elaboração/discussão ou instituídas pelo ministério.

¹¹⁶ E a articulação de grupos da instituição ligados a essas questões, por meio de seus estudos e pesquisas, assim como a relação e participação em movimentos sociais, ligados aos respectivos grupos étnico-raciais, possibilitou a constituição de uma Comissão para Elaboração do Programa Institucional Cores e Saberes (CEPICS), em 16 de março de 2004 (BARBOSA, 2013, p. 60).

¹¹⁷ Reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão que foi realizada em dezembro de 2004.

aconteceu alguns anos antes, foi um projeto que contou com alto percentual de financiamento externo¹¹⁸ e teve poucas oposições para sua aprovação.

Portanto, no âmbito da Unemat, aconteceram projetos e programas que se aproximavam das políticas e diretrizes produzidas na esfera federal a partir de 2003, no primeiro mandato do governo Lula, principalmente os dirigidos pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu)¹¹⁹, embora a maioria desses projetos do SESu/MEC tivessem sido direcionados, inicialmente, para as universidades federais.

A respeito do que sucedeu no governo federal, Vianna (2010, p. 359) sinalizou uma articulação entre políticas de inclusão social e de valorização da diversidade, que permanece até os dias de hoje. Contudo, essa compreensão não se limita às políticas de diversidade, ela pode ser estendida a todas as políticas educacionais brasileiras, no sentido de que são atravessadas pelo princípio da inclusão social.

Sabrina Moehlecke (2009, p. 461) apontou que, no período entre 2003 e 2006 (primeiro mandato Lula), “observam-se pelo menos três sentidos distintos e, por vezes, contraditórios, que podem ser associados à concepção de ‘diversidade’: a) a idéia de inclusão social; b) de ações afirmativas; c) de políticas de diferença”. Ainda de acordo com a autora (2009, p. 482), os programas instituídos na SESu-MEC estavam ligados à “ideia de diversidade como política de inclusão e/ou ação afirmativa”. E na Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC), os documentos e programas foram orientados pela “ideia de inclusão social e de diferença como valorização e tolerância à diversidade cultural”.

Primeiro, saliento que as ações dessas duas secretarias se conectam aos processos de formação de professoras/es (tanto inicial como continuada), na medida em que as políticas da SESu dizem respeito às instituições de ensino superior, enquanto na SEB as políticas são para a educação básica. Entretanto, no caso da segunda, as políticas voltadas para os currículos desse nível educacional incidem sobre os cursos de licenciaturas, uma vez que estes mantêm forte vinculação com escolas da educação básica por meio de parcerias, estágios e projetos de formação continuada. Deste modo, as instituições de educação superior se aproximam, através de formas diretas e indiretas,

¹¹⁸ No caso da política para formação de professoras/es indígenas, o projeto se configurava como uma formação que interessava aos vários grupos indígenas do estado, à SEDUC/MT e FUNAI.

¹¹⁹ No artigo de Sabrina Moehlecke (2009, p. 473-475) se encontra a lista de projetos e programas do Ministério da Educação voltados para a diversidade, com a indicação da população a que cada um se dirigia, a maioria deles a partir de 2003, embora alguns tenham sido implantados antes disso.

da Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC). E a análise de Moehlecke, que examina de modo mais amplo como as políticas são desenvolvidas nas secretarias do MEC, mostra que a articulação entre políticas de diversidade e de inclusão aconteceu nas duas secretarias citadas, embora com enfoques e efeitos diferentes.

Na SESu, a partir dos anos 2000, as políticas se desdobraram, principalmente, em programas de acesso e permanência no ensino superior, direcionadas para grupos sociais determinados pelos critérios étnico-raciais e socioeconômicos. As políticas internas da Unemat e os seus desdobramentos em programas e projetos que possibilitam acesso a indivíduos de determinados grupos sociais nos cursos da universidade se aproximam, então, das políticas instituídas na SESu-MEC.

Na SEB, investiu-se em ações que visavam inibir discriminações de grupos étnico-raciais e de gênero (possivelmente tomado aqui como sinônimo de mulheres), através da valorização dos conhecimentos e cultura desses grupos, uma vez que se apostava que isso poderia alavancar a permanência nas escolas. Contudo, é importante salientar que, na Educação Básica, essas ações foram-se articulando antes de 2003, por meio das políticas curriculares para a Educação Básica, já desde o controle e avaliação dos conteúdos nos livros didáticos e dos PCNs, ainda durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

Ao mesmo tempo, para as políticas de inclusão com metas de incluir e manter todas as crianças na escola, implementaram-se ações como a obrigatoriedade de matrícula e permanência nas escolas, de forma articulada com o programa bolsa-escola¹²⁰, o qual durante o governo Lula foi incorporado ao programa bolsa-família¹²¹. Mesmo que o foco dessa política tenha sido melhorar as condições socioeconômicas das famílias e a inclusão e permanência das crianças pobres nas escolas com o objetivo de garantir a universalização da educação em nível de ensino fundamental, ela também implicou na ampliação da população que passou a ‘habitar’ as escolas, a qual se constitui também por marcadores de raça-etnia, gênero, sexualidade, deficiências e outros. Essa ampliação da população escolar e da diversidade que a compõe vai ao encontro das metas das atuais políticas educacionais.

¹²⁰ Segundo Carin Klein (2005, p. 31) “O Programa foi idealizado como uma política pública universal capaz de sedimentar a educação como ‘[...] o direito mais essencial para a inclusão social’. Para tanto, o Programa proporciona uma suplementação mensal de renda às famílias que vivem em situação crítica de pobreza para que mantenham seus/suas filhos/as freqüentando a escola”.

¹²¹ A esse respeito Dal’Igna (2011, p. 24) aponta que o “Programa Bolsa Família (PBF), criado para apoiar as famílias mais pobres. Entre as exigências do Programa, as famílias beneficiadas devem manter suas crianças na escola. O Bolsa Família reúne quatro programas sociais: Bolsa Escola, Cartão Alimentação, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás”.

Porém, em relação às políticas com direcionamento mais específico para a diversidade, segundo Moehlecke (2009, p. 469), foi na SECAD que aconteceu “a participação de uma pluralidade de atores governamentais e sociais na elaboração e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão e diversidade”. Assim, alguns desses projetos e programas tiveram sua operacionalização de forma conjunta entre algumas secretarias, inclusive com outros ministérios.

Contudo, a articulação entre inclusão e diversidade que aconteceu (e ainda acontece) no âmbito de ministérios, de secretarias estaduais e municipais, sistemas educacionais de Educação Básica e de instituições de ensino superior (o caso da Unemat), a qual também se expressa sob a forma de textos de leis e atos normativos, não se restringe a esses lugares e textos. Neste sentido, Jamil Sierra (2013, p. 36-37), ao discutir sobre a expressão “diversidade” e a forma com a qual ela tem “povoado os espaços discursivos”, aponta que:

Difícil é, hoje em dia, não encontrar essa palavra no vocabulário político, social, cultural, midiático e, principalmente, educacional. É só consultar o Google ou a sessão de educação em qualquer livraria do país e constatar a enxurrada de publicações dispostas a ensinar docentes a “como trabalhar com a diversidade”, a “como ensinar em tempos de diversidade”, a “como incluir a diversidade em sala de aula”, a “como respeitar a diversidade na escola”, só para citar alguns poucos exemplos.

Essa ‘enxurrada’ a que o autor se refere pode ser entendida como um dos efeitos das condições políticas e sociais que se constituíram a partir dos anos 1990, tanto no âmbito dos órgãos governamentais como no interior de instituições educacionais. Em sua multiplicidade de sentidos, se constitui como uma lógica que atravessa políticas, projetos e programas nos âmbitos federal, estadual e municipal. Chega, de maneira inevitável, também à Unemat e ao seu curso de Educação Física.

Ao mesmo tempo, a descrição das políticas institucionais apresentadas no início desta parte permite assinalar que estas estavam em sintonia com a lógica de políticas nacionais e ações do MEC relativas a essas temáticas. A Unemat, por meio de suas políticas, sinalizava para os modos como deveriam se organizar os seus cursos, com algumas especificidades na formação de professoras/es. E na análise do currículo do curso de Educação Física, por meio de seus documentos, dos relatórios de estágio e entrevistas, é possível identificar ressonâncias de alguns sentidos de diversidade e de inclusão, encontrados em políticas institucionais e nacionais, conforme apresentarei logo adiante.

Antes, porém, é pertinente discutir um pouco mais a noção de inclusão, para que se possa problematizar seus sentidos e analisar de que formas essa noção atravessa as políticas educacionais contemporâneas e se desdobra em ações no âmbito da Unemat e do curso de Educação Física.

A noção de inclusão com a qual opero tem relação com os processos de normalização, sobre os quais Foucault (2008b, p. 82-83)¹²² apontou que:

Nas disciplinas, partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal. Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas as que são mais favoráveis.

Aqui o autor aponta a operação de normalização, no sentido de que nela se constituem formas de inclusão, as quais se modificam conforme a lógica de produção do normal e anormal. Em relação às formas de inclusão, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 957) apontam que “no século XIX, a reclusão passou a ter como objetivo principal a inclusão (desses indesejados)” com o propósito de normalizá-los, sendo que esses processos foram produzidos nas sociedades disciplinares. Enquanto, contemporaneamente, a lógica da inclusão também funciona de outros modos, conforme nos aponta Maura Lopes (2011, p. 289):

Nas operações de normalização – que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, essa cada vez mais plural e alargada, quanto naturalizar a presença de todos no contexto social mais amplo –, devem ser minimizados certos traços, certas dificuldades. Deve ser, também, minimizado e (de preferência) evitado o impedimento da participação de todos em toda e quaisquer instâncias e espaços sociais, políticos, de consumo e culturais.

A autora mostra algumas das formas de inclusão quando assinala o processo de naturalização da presença de todos no contexto social mais amplo, bem como o não impedimento da participação, o que me leva a conceber que tais dificuldades podem ser minimizadas, possivelmente, através de processos educativos das/os ‘normais’ para que possam conviver com as/os ‘anormais’ e vice-versa. Deste modo, retomo um ponto ressaltado anteriormente: o de que as atuais políticas educacionais brasileiras, no contexto social e cultural que as tornou possíveis (mesmo com contestações), produzem a inclusão de indivíduos de vários grupos sociais que antes não tinham tal acesso e/ou possibilidade de permanência em várias instituições educacionais, desde os primeiros

¹²² Em *Segurança, território, população*.

anos de escolarização, com efeitos que se estendem a todos os níveis de educação formal. Ao mesmo tempo, a inclusão de tais indivíduos possibilita que os processos de normalização operem, pela via da naturalização da diversidade, em todos os espaços sociais, sendo que em instituições educacionais cumpre-se essa função por tempo prolongado. Entretanto, uma das implicações desses processos inclusivos também é a produção de exclusões.

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959) apontam que a exclusão é um dos efeitos dos processos de inclusão, pois as instituições que possibilitam:

[...] o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

Alfredo Veiga-Neto (2001, p. 113) argumenta sobre o mesmo tema que:

A *inclusão* pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com o *outro*, que agora é estranho. É claro que aquele que opera a dicotomia, ou seja, quem parte, “é aquele que fica com a melhor parte”.

Pensando nos espaços educacionais, tanto escolas como universidades, pelo prisma da linha argumentativa do autor, me ocorre que talvez o exercício de poder das/os que ocupam posições mais privilegiadas (em termos dos vários marcadores sociais) é um forte empecilho para a permanência das/os menos ‘permeáveis’ aos processos de normalização que se sucedem a partir da inclusão. Entretanto, e apesar disso, admito que os processos de inclusão possam ter afrouxado intolerâncias em relação aos que denomino menos ‘permeáveis’.

Num artigo¹²³ de Maura Lopes e Maria Cláudia Dal’Igna (2012, p. 863), as autoras assinalam que:

[...] o alargamento do uso e dos significados da palavra inclusão foi produzindo distintas formas de subjetivação – primeiramente, no início da década de 1990, dirigida às pessoas com deficiência e, na atualidade, dirigida a uma variedade de sujeitos que se encontram na escola.

¹²³ *Subjetividade docente, inclusão e gênero*

O que as autoras apontaram se relaciona aos processos de subjetivação de professoras/es, mais especificamente em escolas, assim como as mudanças em relação aos sentidos de inclusão, que se multiplicaram nas duas últimas décadas, de modo que na atualidade a inclusão se dirige a uma “variedade de sujeitos”, não mais apenas a deficientes, o que permite assinalar que ocorre uma multiplicação não só de sentidos, mas também de sujeitos. Interessa-me, aqui, destacar ainda a compreensão das autoras de que a inclusão tornou-se um “imperativo de Estado” (LOPES; DAL’IGNA, 2012, p. 859).

Por meio dessa compreensão sobre inclusão como imperativo do estado, entendo que seus efeitos produzem redes tecidas para a meta de ‘apanhar’ todos os indivíduos e grupos sociais em instituições educacionais de todos os níveis de ensino, ainda que com diferenças nas formas de consecução dos processos inclusivos. Desta forma, políticas de diversidade convergem com as de inclusão na meta de levar para dentro das instituições educacionais as/os ‘diferentes’ e ‘anormais’. Essa operação, na concepção de Sierra (2013, p. 75), se relaciona com a lógica constituída nas sociedades de seguridade, na qual:

Não interessará mais apenas excluir, tirar de circulação ou intensificar a marginalidade dos sujeitos desviantes; ao contrário, interessará incluir a todos para corrigir e normalizar seus corpos e práticas, bem como qualquer outra irregularidade que possa aparecer no corpo populacional e oferecer perigo às biopolíticas de controle e administração da vida, seja no âmbito individual ou coletivo.

Apresento essas análises porque elas permitem entender a lógica da inclusão para o controle da população para a qual foram constituídas várias políticas públicas, entre as quais as educacionais, compreendidas aí as de diversidade sexual e de gênero enfocadas nesta tese. Também é válido apontar que essa lógica atravessa e tece uma rede que compõe políticas para diferentes setores e esferas governamentais. Deste modo, é possível conceber que a implantação de políticas e programas parecidos, e quase simultaneamente, no MEC e na Unemat, seja orquestrada por essa mesma lógica que passou a constituir as políticas no Brasil, a partir dos anos 1990, e que atravessa as suas mais diversas formas de organização social.

Retomo, agora, a discussão sobre as políticas no âmbito da Unemat, para destacar que, nela, não se registraram projetos e programas focados em diversidade sexual, sexualidades e orientação sexual¹²⁴. E mesmo em relação a gênero também não

¹²⁴ No entanto, seria pertinente que o estatuto (lei que rege a universidade) estivesse em sintonia com a constituição estadual (lei que rege o estado), na qual se institui como “direitos, garantias e deveres

ocorrem muitas ações, embora esteja expresso no estatuto como uma finalidade da universidade: “Promover ações que conjuguem a igualdade e equidade de gênero, etnia e credo, como pressupostos da emancipação humana”¹²⁵. Talvez essa menção a gênero num dos documentos que definem princípios institucionais seja ela mesma um dos modos de articulação com as atuais políticas educacionais de gênero, quiçá um efeito delas. No PPP do curso de Educação Física se visualiza a articulação desse currículo com o contexto mais amplo e institucional, por meio de alguns de seus enunciados:

A UNEMAT, principalmente no Campus de Cáceres, reconhece-se como parte de uma realidade complexa cuja diversidade étnica e cultural marca as relações cotidianas em situações de fronteiras. As fronteiras não são necessariamente as marcadas pelas divisas territoriais com a Bolívia, mas principalmente as culturais (de gênero, de idade, de etnia/raça, de crenças, de necessidade especial, de linguagem...) e econômicas (de classe, de acesso aos mesmos bens culturais e materiais). (DEF, 2008, p. 5).

Portanto, nesse documento também não se indica (ou destaca) um direcionamento relativo aos temas de diversidade sexual. Neste sentido, Silva (1995, p. 197) diz que:

Se quisermos examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo, aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão. Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão incluídos – e de que forma estão incluídos – e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas e reforçadas?

Nos dois documentos - estatuto e PPP - o que se encontra não é exatamente a mesma coisa, mas em ambos se admite que determinados indivíduos e grupos sociais devem ser acolhidos, e que caberia implementar algumas estratégias pedagógicas para instituir novos modos de inseri-los na sociedade, a começar pela própria universidade. Entretanto, nos dois documentos se repete o ‘silêncio’ em relação a sexualidades, diversidade sexual e orientação sexual. Ainda que se entenda que gênero e sexualidade

individuais e coletivos”, no inciso III do Art. 10 “a implantação de meios assecuratórios de que ninguém será prejudicado ou privilegiado em razão de nascimento, raça, cor, sexo, estado civil, natureza de seu trabalho, idade, religião, orientação sexual, convicções políticas ou filosóficas, deficiência física ou mental e qualquer particularidade ou condição”.

¹²⁵ Inciso IV do Art. 3º da Resolução Nº 002/2012 – CONCUR (Conselho Curador), aprovada em 18 de maio de 2012. Porém, o texto desse inciso advém do estatuto anterior, aprovado em 31 de outubro de 2003. No primeiro estatuto da Unemat, aprovado em janeiro de 1995, não havia esse enfoque, apenas o conceito de diversidade, com o intuito de promover o “aprendizado da diversidade e a elaboração de propostas” para a resolução dos problemas das realidades regionais.

sejam conceitos que se articulam, a referência somente a gênero pode denotar uma forma de ‘silenciamento’ que faz funcionar a heteronormatividade.

Como um currículo (nesse caso o institucional e do curso) tem seus mecanismos mais e menos sutis, os quais funcionam em meio a disputas entre grupos com concepções distintas, esses ‘silêncios’ podem ser efeitos dessas disputas. Porém, silêncios também podem ser compreendidos como mecanismos de produção da heteronormatividade, na medida em que fazem funcionar uma lógica que organiza profundamente o social e, nessa perspectiva, tais silêncios produzem sentidos sobre sexualidades que fazem movimentar um currículo nas relações sociais mais amplas e para uma específica formação de professoras/es.

No estatuto, que é uma norma concebida para regular a organização e o funcionamento institucional, os sentidos de “emancipação humana” por meio de ações que produzam a “igualdade e equidade” podem estar relacionados ao tratamento das desigualdades entre homens e mulheres, mas sem considerar as múltiplas masculinidades e feminilidades, ou menos ainda as múltiplas sexualidades. E o que se encontra no PPP aponta para alguns sentidos de pluralidade e diversidade que serão inseridos por meio de determinados saberes:

[...] o projeto político-pedagógico do curso é concebido como resultado de um processo sócio-histórico, cultural e político, forjado nas relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na **organização dos saberes vinculados à formação do ser humano, permeada pelas particularidades regionais, culturais e étnicas.** (DEF, 2008, p. 5).

[...] formação humana, técnica, científica, cultural e profissional com um enfoque ampliado da condição humana, de forma dinâmica e plural, através da inclusão em todas as áreas do conhecimento, **da discussão pertinente ao processo de inclusão de deficientes limitantes, de uma forma geral, no processo educacional, bem como à diversidade cultural, étnica e social.** (DEF, 2008, p. 6).

Com caráter interdisciplinar, este campo do conhecimento busca possibilitar ao estudante uma contextualização pautada na história e na cultura que possibilitaram **a construção dos conteúdos específicos da Educação Física, pautado nos princípios da democratização e inclusão social,** da ética e da sensibilidade estética e afetiva, para compreender e desenvolver o movimento humano. (DEF, 2008, p. 6).

Essas diversidades culturais, étnicas e sociais referidas estão mais relacionadas a grupos sociais que compõem a população local e regional. Esse *campus*, que está situado no município de Cáceres, atende parte da população local, a qual se constituiu

pela miscigenação de brasileiras/os e bolivianas/os¹²⁶, por afrodescendentes e por uma parcela de migrantes de outras regiões do Brasil. Existem ainda comunidades quilombolas situadas nas proximidades, de modo que é possível o acesso de indivíduos provenientes de todos esses grupos sociais aos cursos desse *campus*. No caso do curso de Educação Física, a maioria das/os acadêmicas/os é proveniente da população local e dos municípios da região.

Quanto às frases que assinalei nos excertos acima, nelas se expressa quais os saberes concernentes ao atendimento dessa população regional, de modo articulado às políticas institucionais. Além disso, expressam alguns sentidos dados à diversidade que compõe o referido currículo, que nesse texto do PPP tem forte vinculação com a perspectiva de grupos étnico-raciais que circulam nesse contexto local e regional. Embora também se reconheçam outras diversidades, ocorre, porém, que gênero e sexualidade as atravessam e redimensionam, dizendo respeito, portanto, ao trabalho pedagógico com todas elas. É nesse sentido que tenho enfatizado que o silêncio em relação às diversidades sexuais abre poucas possibilidades desse tema ser mencionado e previsto nessas diferentes articulações, nos planejamentos semestrais e nos planos de aulas.

De acordo com Ilma Veiga (2003, p. 271), no processo de “inovação de cunho regulatório ou técnico” o Projeto Político Pedagógico “é visto como um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso”. Aqui, o PPP é o documento no qual se aponta direções, a seleção dos conteúdos a serem ensinados e formas de organização do curso. Sabemos, entretanto, que na execução de um currículo é possível escapar de algumas regulações e exercer saberes (e poderes) por meio de outras concepções, de modo que o PPP pode tornar-se um texto formal com poucos efeitos na formação que engendra.

Mesmo admitindo e estando alerta a essa limitação, através do PPP é possível indicar alguns modos pelos quais o currículo do curso de Educação Física da Unemat se articula com as políticas educacionais de diversidade. Nele se observa a repetição de enunciados que estão em documentos normativos institucionais e também em documentos de políticas educacionais nacionais. Tal compreensão se sustenta através do

¹²⁶ Cáceres é uma cidade que se encontra a 100km de San Mathias na Bolívia, o fluxo de habitantes entre essas cidades é constante. Em Cáceres inúmeras famílias têm sobrenomes que denotam a descendência boliviana, o que também é identificado nas listas de estudantes do curso.

próprio texto: “[...] atende as políticas nacionais de inclusão para pessoas com necessidades especiais e as políticas afirmativas no campo da diversidade étnica e cultural”. (DEF, 2008, p. 12).

A inclusão de deficientes é atualizada no PPP do curso de Educação Física, conforme se destaca neste excerto acima e em outro anterior. A respeito de educação especial, Nuria Ferre (2001, p. 199) faz uma discussão pautada na sua experiência no contexto espanhol, na qual aponta que em universidades ocorre:

Um acúmulo de conteúdos sobre o outro que o define, o identifica e o encerra em um opaco envoltório tecnicista que faz dos demais os especiais, os descapacitados, os diferentes, os estranhos, os diversos e de nós os obviamente normais, os capacitados, os nativos, os iguais; e, por isso, dois são os tipos de identidade que a Universidade segue produzindo ao transmitir o conhecimento acadêmico, científico e técnico que o alude à diferença e à diversidade na educação: a identidade normal e a identidade anormal.

Desta forma, a autora também sinaliza, entre outras coisas, que o ‘jogo’ classificatório do ‘normal’ e ‘anormal’ se empreende por meio de algumas formas de conhecimento. Além disso, sua discussão, mesmo que contextualizada em outro país, possibilita sugerir que essa forma de operar com os conhecimentos também se aplica, em alguma medida, em instituições de ensino superior de nosso país. Neste sentido, aponto que nas experiências de formação na Unemat, especificamente no curso de Educação Física no qual exerço a docência, também se recorre a conhecimentos técnicos e científicos com os quais se produz classificações como as citadas pela autora (embora não exclusivamente).

No excerto do PPP também se mencionam as políticas afirmativas para a diversidade étnica e cultural, as quais estão em sintonia com o que se encontra nas políticas institucionais e educacionais brasileiras. Talvez, aqui, seja possível sinalizar que esta é uma operação de repetição, no sentido do que se espera para um curso de formação de professoras/es no atual contexto político e social brasileiro.

É importante assinalar que cursos de licenciatura também devem considerar as especificidades do campo de conhecimento para o qual estão formando professoras/es. Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física, ao orientarem a produção de currículos para cursos desse campo, apontam quais habilidades e competências devem ser produzidas com essa formação: a/o graduada/o deve “dominar” os conhecimentos específicos e o de ciências afins, “orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática” (BRASIL, 2004c, p. 2).

Assim, nos excertos do PPP que foram apresentados até aqui não há oposição ao texto das diretrizes, porém no texto do referido documento se sinaliza uma posição política que, embora vá ao encontro tanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores como para a graduação em Educação Física, se reforça uma atenção à inserção local do seguinte modo:

[...] o curso se estrutura, articulando as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, mas também as peculiaridades regionais de forma a possibilitar a compreensão dos processos de constituição das identidades culturais diversificadas, da educação ambiental, características da região pantaneira na qual o curso é oferecido. (DEF, 2008, p. 12).

Desta forma, os sentidos indicados nas diretrizes sobre “sociedade plural e democrática”, se articulam no PPP, em alguma medida, com regionalidade e identidades culturais diversas, para que esse currículo possa atender princípios democráticos e, ao mesmo tempo, constituir uma formação de professoras/es na qual se atente para a necessidade da inclusão e relação entre essas múltiplas identidades que habitam escolas e instituições educacionais (inclusive a própria Unemat). Sugiro, portanto, que esse é um dos sentidos de inclusão e de diversidades que constitui essa formação inicial de professoras/es.

No PPP constam as ementas de todas as disciplinas, as quais podem ser vistas como princípios e orientações gerais que mais tarde podem ser especificados. Aqui, suscita especial interesse a ementa do estágio em ensino médio, na qual, entre outras coisas, aponta-se para a “ampliação dos espaços de intervenção da educação física que visam oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas à sociedade, sem exclusões de natureza social, cultural ou de dificuldades corporais ou de movimento”. Nessa ementa se destaca a negação da exclusão para a produção de inclusão. Algo que poderia produzir interessantes desdobramentos no estágio, no entanto, é uma mera formulação genérica que abre a possibilidade de escolha de quem pode e deve ser incluída/o.

Neste sentido, Seffner (2009, p. 126-127), ao discutir a articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar, suporta que a “idéia da inclusão conquistou hoje uma quase unanimidade no discurso pedagógico”. Porém, o autor aponta que:

[...] quando se trata de assegurar a inclusão de travestis, jovens gueis e jovens lésbicas, a discussão muda de figura, e aparecem outras questões, habitualmente ligadas às concepções que os professores e as professoras têm

acerca dessas orientações sexuais. Para algumas professoras, a aluna lésbica é uma “sem-vergonha”, e o jovem guei um “abusador” em potencial. E não merecem ser incluídos.

Se é possível encontrar essas compreensões da parte de professoras/es da educação básica, é concebível que sejam compartilhadas também entre docentes e estudantes de cursos de licenciatura em instituições de ensino superior. Desta forma, quando Seffner aponta que a ‘inclusão’ e acolhimento de diversidades sexuais em instituições educacionais tem como obstáculo algumas concepções de professoras/es, acrescento que também em futuras/os professoras/es se encontrarão tais obstáculos. Lembrando que essas concepções podem reforçar preconceitos e discriminações em relação às sexualidades não heterossexuais.

Eliana Quartiero (2009, p. 100), em sua dissertação sobre diversidade sexual na escola, enquanto pesquisava com professoras/es e gestão pedagógica de duas escolas em Porto Alegre, apontou como uma de suas conclusões que “a associação do termo diversidade sexual a indivíduos classificados como anormais, diferentes, diversos é imediata”. Adicionou ainda que numa das escolas não se conhecia o “Programa Brasil sem Homofobia e nem formações relacionadas ao projeto” e que o restante da equipe ignorava que uma professora e uma funcionária tivessem participado de curso Educando para a Diversidade¹²⁷. É interessante mencionar a situação encontrada pela autora, pois em uma escola que teve acesso a ações decorrentes das políticas de diversidade sexual e de gênero diretamente ligadas ao MEC, não foi possível reconhecer mudança nas práticas do cotidiano escolar.

A esse respeito, Henrique Nardi e Eliana Quartiero (2012, p. 74) apontaram:

Cabe ressaltar que esses projetos de formação, apesar de propostos e financiados pelo Ministério da Educação e de terem sido realizados na sede da SMED nas duas primeiras edições, parece que não se constituíram como espaço “oficial”. A escolha de estratégia feita pelo governo federal não vincula essas iniciativas de formação à continuidade de implementação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) que definem a sexualidade como um tema transversal e, portanto, como uma obrigação legal. Quanto aos PCNs, as escolas e as/os professoras/es receberam este documento, no entanto, percebe-se que este material, no que diz respeito à orientação sexual, teve pouco impacto em suas aulas e que nem todos o leram.

Com essa análise da autora e autor sobre a pouca (talvez nenhuma) articulação dessas políticas no cotidiano das escolas pesquisadas, arrisco dizer que em escolas de Cáceres a inserção desses temas pode ser ainda menor, pois cursos de formação

¹²⁷ Trata-se de uma das ações do MEC produzidas para o Programa Brasil sem Homofobia em vários estados do Brasil, mas nesse relato trata especificamente das versões realizadas em Porto Alegre-RS.

continuada que enfoquem as temáticas de gênero e de diversidade sexual, apoiados pela Secad/MEC ou mesmo SEDUC/MT e Secretaria de Educação do município, acontecem com pouca frequência. Nos últimos cinco anos houve somente um curso, em 2011, sendo a UFMT a instituição promotora e, conforme o material de divulgação, foram oferecidas vagas para professoras/es da Educação Básica e para estudantes e professoras/es da Unemat, mas não foi possível obter informações sobre a quantidade de cursistas e quais instituições estavam vinculadas/os.

Quanto à formação do curso de Educação Física, especificamente, talvez seu currículo se articule às políticas institucionais e nacionais de diversidade sexual e de gênero por meio da lógica de promover a celebração da diversidade. Contudo, em processos educativos costuma haver empenho para produção da heterossexualidade, que os efeitos dos discursos que atravessam essas políticas de gênero e de diversidade sexual, articuladas à noção de inclusão, intentam a produção da norma, não mais para legitimar as formas de desejo heterossexual, mas para produzir a heteronorma, de modo que a homossexualidade torna-se aceitável e tolerada, desde que torne-se próxima ao modo de vida heterossexual.

Na análise do texto da ementa de estágio supervisionado em ensino médio, do curso de Educação Física da Unemat, a não exclusão reforça que um dos propósitos dessa formação os sentidos de inclusão encontrados no PPP e textos das políticas institucionais. Entretanto, quais sentidos em relação a gênero e diversidade sexual se encontram em práticas discursivas do currículo do curso, para além dos textos programáticos? A discussão desses outros sentidos que se encontram no texto curricular foi produzida por meio da análise de relatórios dos estágios e entrevistas desta pesquisa.

5 – Sobre o currículo de licenciatura em Educação Física

Uma inquietação! Ao investigar esse curso de formação, a pesquisadora perturbou e continua a perturbar a docente; ao mesmo tempo, como docente desejei não (re)conhecer as perturbações ao olhar, de novo, para o que é produzido nessa formação. Assim, foi preciso lançar diferentes olhares sobre coisas que fiz e vivi durante o exercício da docência.

Ao mesmo tempo, o processo de releitura(s) como pesquisadora, às vezes de modo concomitante à docência no estágio, produziu mudanças, de modo que hoje entendo os estágios não como um momento de ápice, no qual se testa um ‘acúmulo’ de aprendizagens produzidas pelo conjunto de componentes curriculares, mas sim como um período em que acontecem reflexões e propostas pedagógicas, as quais são efeitos dessa formação de professoras/es em Educação Física na relação com as escolas, segundo as condições que se apresentam no momento mesmo em que se desenvolve cada um dos processos do estágio.

O movimento de olhar novamente para o que se produz(iu) no curso foi dirigido com as seguintes indagações: Como as/os estagiárias/os descrevem seus estágios em ensino médio? Durante seus estágios, foram produzidas práticas que, de algum modo, se articularam com os temas sexualidades e gênero? Como se posicionam as/os professoras/es¹²⁸ sobre o currículo do curso de Educação Física no qual se formaram? E sobre os estágios em Ensino Médio?

Neste capítulo, que subdividi em três partes, o intuito foi discutir formas que a articulação do currículo do curso de Educação Física da Unemat com políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual assume, mais especificamente, no desenvolvimento dos estágios supervisionados em ensino médio.

Assim, os relatórios de estágio possibilitaram análises que enfocam como esse *texto* curricular foi lido e compreendido pelas/os estagiárias/os de duas turmas de oitavo semestre do ano letivo de 2011, e as entrevistas permitiram discutir como professoras/es leram e compreenderam o currículo de seu curso de formação inicial. As entrevistas deram alguns elementos para uma discussão sobre a organização das aulas das disciplinas e das metodologias adotadas em disciplinas que são desenvolvidas somente

¹²⁸ Como mencionei no capítulo 3 realizei entrevistas somente com quem concluiu a graduação, portanto em trechos de entrevistas utilizo professora ou professor. E nos trechos de relatórios denomino estagiária ou estagiário. Sendo que nome igual nas duas posições é a mesma pessoa.

no âmbito do curso. Enfim, por meio do conjunto de relatórios e entrevistas, foi possível evidenciar que, nesse currículo, às vezes tocou-se em questões de sexualidades e gênero, tanto em práticas pedagógicas que aconteceram durante os estágios nas escolas, como em práticas que se desenvolveram somente no âmbito do curso.

Para a discussão desse material, convém reforçar alguns traços da ‘pauta’ delineada pelos pressupostos teórico-metodológicos discutidos no capítulo 3 e, talvez, acrescentar alguns elementos. De acordo com Silva (1995, p. 195), o “currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares”. Essa concepção de currículo como um discurso que se constitui por narrativas, pode se desdobrar numa compreensão de que as narrativas também são constituídas por vários discursos como os pedagógicos, políticos, médico/biológicos, entre outros, que produzem sentido nessa formação de professoras/es de Educação Física.

Céli Pinto (1989, p. 25) aponta que “os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos”. Em concordância com o que diz a autora, entendo que vários discursos atravessam essa formação de professoras/es e constituem múltiplos tipos de sujeito professor/estagiário/aluno. E que os escritos produzidos por estagiárias/os, bem como as narrativas de professoras/es formadas/os nesse curso, reverberam esses discursos e práticas constitutivos do currículo em foco, na medida em que “formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008a, p. 55).

5.1 – Os arranjos curriculares produzidos nos estágios em ensino médio

Algumas indagações orientaram os modos de ver o material produzido nos relatórios e entrevistas, com o intuito de discutir a produção do currículo nos estágios em ensino médio: Quais leituras foram possíveis, tanto na posição de estagiárias/os como de professoras/es formadas/os no curso, sobre os estágios em ensino médio? De que modo noções de aulas mistas e separadas, discutidas e praticadas tanto em disciplinas do curso como nas escolas, foram significadas e apreendidas pelos sujeitos desse currículo?

No curso e nas escolas são produzidas práticas que são reciprocamente tensionadas, o que acontece com frequência nos períodos de permanência de estagiárias/os nas escolas. Estas práticas são processos inerentes à formação de professoras/es, envolvendo a organização das escolas e produzindo conflitos e

rearranjos nas orientações e procedimentos para o desenvolvimento dos estágios. Nessa direção, a relação do curso com as escolas possibilita processos de atualização curricular em tempo real, os quais têm implicações nas práticas pedagógicas escolares e do curso. Os modos de organização do curso penetram no âmbito das escolas com as quais a Unemat mantém vínculos e vice-versa, implicando em mudanças sutis e não tão sutis, tanto nas escolas como no curso. Nessa relação, a cada semestre se constituem novos saberes na relação com as escolas, decorrentes tanto das práticas previamente eleitas pelas/os estudantes e professoras/es quanto, e sobretudo, das negociações feitas pelas/os estagiárias/os para trabalhar com diferentes metodologias e saberes.

Para a organização da disciplina “estágio supervisionado III”, no primeiro semestre letivo de 2011/1, contribuí na produção do plano de ensino¹²⁹, o qual tinha como objetivo geral:

Proporcionar o exercício dos conhecimentos construídos durante o processo de formação acadêmica, no *lócus* privilegiado para a atuação docente em Educação Física, especificamente no Ensino Médio em todos os seus anos, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial.

Como esse estágio, conforme se assinala no plano de ensino, se realiza em três ou mais escolas, e as perguntas feitas nas entrevistas não se centraram em um único foco, foram citadas situações relacionadas com experiências que se passaram em EJA, em Educação Especial e também no ensino fundamental. Entretanto, a maioria dos excertos de entrevistas selecionados para compor esta tese se relaciona aos estágios em ensino médio. Já os relatórios examinados foram exclusivamente dos estágios em ensino médio, portanto os trechos escolhidos apresentam relatos e discussões específicas sobre esse estágio.

Antes de se encaminharem para a(s) escola(s), as/os estudantes eram orientadas/os para que, durante o período de observações, adotassem procedimentos¹³⁰ visando os seguintes objetivos¹³¹:

¹²⁹ Esse plano foi repetido no semestre letivo 2011/2.

¹³⁰ Foi estipulado pelas docentes da turma 2011/1 (sendo eu uma delas), o uso obrigatório do caderno de campo como um procedimento que possibilitaria às/aos estagiárias/os registrarem mais detalhes para a produção de seus relatórios. Para mim, a utilização de um caderno/bloco de notas no momento das observações seria um procedimento usual (‘quase natural’), mas em turmas de semestres anteriores foi detectado que poucas/os estagiárias/os tinham essa prática.

¹³¹ Esses objetivos constam no formulário/modelo entregue às/aos estagiárias/os quando recebem as primeiras orientações, antes de se encaminharem para as escolas.

Observar, identificar, registrar e analisar as dimensões normativas; os objetivos de formação do/a aluno/a; os saberes ensinados pelo/a professor/a e aprendidos pelo/a aluno/a; as condições de ensino que influenciam o fazer pedagógico do/a professor/a de Educação Física no ensino e o processo de ensino-aprendizagem do/a aluno/a.

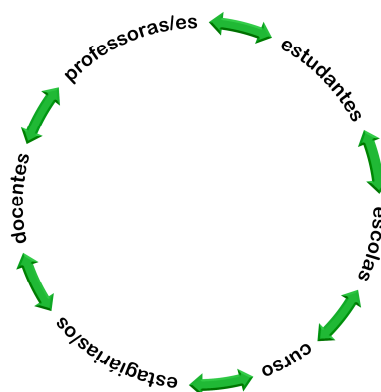
Assim, por mais sucintos que alguns relatórios fossem, eles propiciaram elementos para entender a organização e a metodologia das aulas nas escolas, principalmente nos relatos dessas observações, nos quais as/os estagiárias/os descrevem todas as turmas que acompanharam. Seguindo esta linha de raciocínio, é possível perceber que os estágios são constituídos por procedimentos e técnicas – com as quais as/os estagiárias/os deveriam tornar-se capazes, também, de perscrutar as práticas das escolas¹³², nesse momento que prevê uma aproximação mais interessada do campo; e, muitas vezes, as/os estagiárias/os se referiram, em seus relatórios, a como essa relação inicial com a escola, professoras/es e estudantes, também propiciava novas aprendizagens.

Convém ressaltar que Cáceres é uma cidade pequena¹³³, com muita proximidade entre instituições e indivíduos, inclusive com vínculos de amizade e parentesco, de modo que essa característica implica em ‘afrouxamentos’ nas condutas formais, pois muitas vezes quem chega na escola não é um ‘outro’ completamente novo e estranho. Tais circunstâncias possibilitam que as relações transcorram de modo informal, ainda que sejam resguardados os procedimentos formais exigidos pela universidade e pelas escolas.

De forma mais sistematizada, essas relações entre as instituições, assim como entre os indivíduos que as compõem, se constituíram de forma solidária, evidenciando responsabilidade e apoio recíproco, como tentei representar no diagrama abaixo.

¹³² Entendo que esses procedimentos também produzem a capacidade de analisar as práticas do próprio curso.

¹³³ População estimada em 89 mil habitantes. In: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510250>



E, noutro sentido, as relações entre o curso e as escolas¹³⁴ possibilitaram a circulação de conhecimentos. Assim, as práticas das/os estagiárias/os não são efeitos e produtos do curso nem das escolas, mas sim daquilo que se produz nesse imbricamento de práticas escolares e do curso, possibilitado pelas relações entre estagiárias/os, professoras/es, docentes¹³⁵ e estudantes.

O conjunto de relatórios e entrevistas possibilitou visualizar as formas de organização das aulas de Educação Física em turmas de ensino médio em 13 escolas¹³⁶ nas quais aconteceram os estágios do curso de licenciatura em Educação Física no ano de 2011. Evidencia-se, neles, que o espaço da Educação Física, na maioria das escolas, costumava restringir-se à quadra esportiva, algumas com cobertura e outras não¹³⁷; em algumas delas havia, ainda, um espaço com areia ou gramado que também costumava ser utilizado. A maioria dos estágios foi em turmas de diurno, várias delas em contraturno, ou seja, para a turma matriculada no período matutino, as aulas de Educação Física eram no vespertino e vice-versa. Nesses casos, a Educação Física ficava apartada do turno em que as/os estudantes frequentavam a maioria de suas atividades escolares e, conforme descrito em vários relatórios, essas aulas em contraturno costumavam registrar baixa frequência das/os estudantes. Nas turmas de período noturno¹³⁸, nas quais as aulas aconteciam no próprio turno de matrícula, elas ocorriam, por vezes, em salas reservadas para aulas teóricas e assumiam esse

¹³⁴ Com esta delimitação ficaram invisíveis a Unemat e outras instituições que participam desse processo, tais como Secretarias estadual e municipal de Educação. O intuito foi destacar os lugares onde acontecem os processos descritos e analisados neste capítulo.

¹³⁵ O uso do termo docente é mais comum em universidades do que em escolas, mas saliento que esta distinção entre professoras/es e docentes constitui uma diferença que produz uma hierarquização.

¹³⁶ Na região urbana do município de Cáceres são 16 escolas que ofertam o ensino médio.

¹³⁷ Em Cáceres, por ser uma cidade muito quente e ter épocas de muita chuva, o fato das quadras esportivas escolares não terem cobertura reduz a quantidade de horários possíveis para o uso da quadra e, portanto, das aulas de Educação Física.

¹³⁸ Esse caso foi com apenas três estagiários, um do semestre 2011/1 e dois do semestre 2011/2.

formato¹³⁹. Foi nesse contexto escolar que as aulas se desenvolveram, também, em turmas mistas e separadas.

O conjunto de entrevistas e relatórios permitiu compor um mapa¹⁴⁰ no qual é possível visualizar a localização das escolas e as formas de organização da Educação Física nessas escolas, sendo que denomino como ‘separadas’ as escolas nas quais todas as turmas de ensino médio eram separadas por sexo para as aulas de Educação Física; como ‘mistas’ as escolas onde não se separavam as/os estudantes, nesse caso costumava ser mantida a organização da turma como nas demais disciplinas; e, por último, como ‘separadas e mistas’ as escolas nas quais havia turmas separadas e turmas mistas. Nesse mapa, então, três escolas foram denominadas ‘mistas’, cinco ‘separadas’ e cinco ‘mistas e separadas’.

Através da leitura dos relatórios, identifiquei que entre as/os 59 (cinquenta e nove) estagiárias/os, 22 (vinte e dois)¹⁴¹ delas/es tiveram experiências com aulas mistas. Sendo que nos relatórios dessas/es 22 estagiárias/os, foram descritas aulas nas quais predominaram as atividades conjuntas e, em alguns momentos, os/as estudantes ficavam separadas/os pela demarcação normativa de gênero. Ou seja, mesmo nas aulas mistas ocorriam algumas formas de separação, porém a possibilidade das/os estagiárias/os organizarem as práticas conjuntas era facilitada pela presença das/dos estudantes no mesmo dia e horário na aula de Educação Física.

Nos relatórios em que descreveram-se as aulas mistas, quando se tratava de esportes (conteúdo presente na maioria das aulas), sobretudo o futebol (que na versão para quadra é o futsal), algumas vezes se estabeleciam regras especiais para a participação das estudantes. Neste sentido, o professor Carlos relata sua experiência durante o estágio com as aulas mistas:

Carlos: [...] É, não tinha aquela discriminação de quando fosse jogar um futebol solidário, futsal solidário. Não tinha aquela discriminação de ‘ah, meninos contra meninas’ não, era times em que era até seis, era três meninos e três meninas em cada time, né, eles mesmos falavam que só as meninas fizessem gols, né, que os meninos não podiam fazer e já tinham as próprias regras deles prontas, elaboradas, eles não tinham essa discriminação entre sexos não, eles adoravam isso mesmo.

Entrevista em 16/08/2012

¹³⁹ Essas aulas eram expositivas, às vezes com leitura de materiais impressos e/ou escritos no quadro negro e dinâmicas de grupo. E os conteúdos mais comuns eram relacionados a esporte, saúde, alimentação e qualidade de vida.

¹⁴⁰ Ver apêndice D.

¹⁴¹ Esses 22 (vinte e dois) estagiárias/os correspondem a 24 (vinte e quatro) relatórios.

Este excerto é parte da resposta do professor à questão sobre situações relacionadas à sexualidade e gênero nas aulas do estágio em ensino médio. Ainda neste tema, o professor sinalizou que não havia discriminação entre sexos, por ter práticas conjuntas das e dos estudantes naquela escola¹⁴². Além disso, a narrativa permite uma compreensão de que essas regras já estavam em funcionamento nas turmas e, portanto, não se tratava de algo novo¹⁴³.

O jogo denominado “*futsal solidário*”, no qual somente as estudantes podiam fazer gols, pode ser entendido tanto como ‘um avanço’ que se conecta ao propósito da integração das e dos estudantes, quanto como uma adaptação que, conforme Louro (1997, p. 74), nas práticas consideradas masculinas “[...] obrigam a que se ajustem ou se criem novas regras para os jogos – a fim de que esses se ajustem à ‘debilidade’ feminina”. Ou seja, este é um arranjo que pode não problematizar as relações de poder que instituem diferentes tratamentos para mulheres e homens, pois o jogo descrito pelo professor, no qual somente as estudantes podiam fazer gols, teria o sentido de ajuste/adaptação e, talvez, uma concessão para as estudantes. O adjetivo “solidário” dado ao futebol pode fazer supor um tipo de prática com relações nas quais indivíduos se apoiem e se ajudem¹⁴⁴; contudo a regra limita a possibilidade dos estudantes fazerem gols e parece colocar as estudantes na posição de quem precisa ser apoiada e ajudada, sugerindo uma relação unilateral.

Ao mesmo tempo, entendo que essas estratégias adotadas com o propósito da participação das e dos jovens na mesma prática, através da constituição de novas regras e adaptações, como os exemplos do futebol de par¹⁴⁵ e do “solidário” citado pelo professor¹⁴⁶, são algumas maneiras que tornam possível uma aula de Educação Física em moldes não conservadores e vão ao encontro de algumas propostas metodológicas para a Educação Física escolar que, entre outras coisas, possibilitam que as estudantes participem de práticas nas quais podem não ser incluídas por serem consideradas

¹⁴² Essa escola foi classificada entre as ‘mistas e separadas’, pois continha turmas mistas e turmas separadas por sexo. Essa informação veio dos relatórios das/os estagiárias/os nessa escola, inclusive algumas/alguns que estiveram tanto em turmas mistas como em turmas separadas.

¹⁴³ E, conforme apontou na entrevista, foi uma prática que aconteceu tanto durante o período de observações como quando ele assumiu a direção das aulas.

¹⁴⁴ Significados encontrados no dicionário Priberam online (<http://www.priberam.pt/DLPO/>) e Minidicionário Aurélio (FERREIRA, 2004).

¹⁴⁵ Nessa variação do futebol, as equipes são formadas por duplas que durante o jogo devem permanecer de mãos dadas, sob o risco de infringir sua principal regra. Quando é usado em aulas mistas, geralmente cada dupla é composta por uma menina/mulher e um menino/homem.

¹⁴⁶ Só para citar algumas variações nesse esporte, mas são variações que também podem ser aplicadas em outros jogos e esportes.

masculinas, como é o caso do futebol na cultura brasileira (retomarei essa discussão mais adiante).

Ainda com propostas metodológicas que orientam a realização de aulas não conservadoras, também se entende que é possível introduzir práticas que, na concepção das/os estudantes e de outras/os, costumam ser consideradas femininas. Acerca disso, apresento a narrativa do professor Carlos¹⁴⁷:

[...] eu fui, sim, com coisas novas como a dança. Até na dança, o professor falou que a dança é legal porque envolve, não tem como, é um homem, não tem como não querer dançar com a mulher, até já é uma questão de gênero, na própria masculinidade, se for dançar com homem não rola nenhuma, nenhuma.

Luciene: Teve alguma tentativa?

Carlos: Sim, isso, teve, não rolou, não rolou, não rolou nem que... assim, quando eu tava ali não, depois que o professor chegou, o professor mesmo falou que era pra fazer, que assim, aquele negócio de pampampam e já soltava, né? E só na parte dos meninos, porque na parte das meninas... ah, tudo normal, né? As meninas dançavam com as meninas, trocavam, dançavam com outra. Agora, os homens... ah, foi muito complicado, foi totalmente diferente com os homens, você via que não tinha homem que ficava dançando, muitas vezes ficava parado e com cara fechada, né, tipo “eu não vou fazer e ninguém vai me obrigar a fazer”, entendeu? Foi até interessante, foi até engraçada a situação.

Entrevista em 16/08/2012

A inserção de conteúdos como a dança pode se constituir como um dos modos possíveis para planejar uma educação física escolar com aulas mistas e práticas conjuntas. Ao mesmo tempo, conforme a narrativa do professor, a atividade foi realizada com mínimo contato corporal entre os estudantes e sem muito empenho na realização dos movimentos da dança, talvez por conta da concepção de que homens que dançam tem sua masculinidade colocada em suspeição.

Também interessa na narrativa desse professor que, ao propor esse conteúdo para o seu estágio, ele parece partir da suposição de que “*um homem não tem como não querer dançar com a mulher*”, a qual se vincula a uma forma de homem dançar que exclui outras possibilidades¹⁴⁸. No entanto, o conteúdo dança pode suscitar modos de movimentar-se que alteram as relações entre as/os estudantes. Assim, recorro à ponderação de Maria Simone Schwengber (2004, p. 73), de que professoras/es “constituem e marcam os corpos de seus alunos e alunas”, para supor que estagiárias/os

¹⁴⁷ Nesse trecho da entrevista o professor descreve a inserção da dança em uma das aulas que ele trabalhou durante o estágio. A narrativa aconteceu na continuidade da resposta às situações relacionadas à sexualidade e gênero durante o estágio, na qual ele informou que o futsal solidário foi conteúdo durante as observações e nas aulas por ele ministradas, que ele seguiu o planejamento do professor, mas também inseriu coisas novas.

¹⁴⁸ Neste sentido, um homem pode querer dançar com uma mulher, mas também com outro homem e, talvez, sozinho.

desse curso de Educação Física podem ter constituído e marcado os corpos das/os estudantes nas escolas por onde passaram por meio de algumas práticas que foram possíveis e, talvez, com implicações nas formas de constituição de gênero.

Também convém destacar que ele inseriu um conhecimento que pode ser entendido como novo não somente naquela escola, mas nos estágios que se sucederam ao longo de 2011, pois entre os relatórios e entrevistas este professor foi o único que mencionou ter trabalhado com dança. Em defesa dessa prática, no curso se adota o discurso de que a Educação Física não se resume, ou não deve se resumir, ao conteúdo *esportes*¹⁴⁹; o que coloca nessa pauta de discussões quais são e/ou podem ser os propósitos da Educação Física escolar¹⁵⁰ e como ela pode ser produzida.

Assim, posso assinalar que esse currículo (e outros) se constitui por meio de noções sobre o que e como ensinar e com que metas, e que essas noções são atravessadas por vários discursos, entre os quais os pedagógicos. Silva (1996, p. 63) aponta que o discurso pedagógico pode ser entendido como “sendo constituído de certas regras que determinam a forma social como determinadas competências serão transmitidas”. E o autor também assinala que esse discurso tem dois componentes: “um ‘técnico’ que determina o que deve ser transmitido e um componente ‘moral’ que determina como deve ser transmitido”.

A maioria das perspectivas teórico-metodológicas de Educação Física escolar, algumas das quais já citei anteriormente, são compostas por discursos pedagógicos (também políticos), com saberes sobre o quê e de que modo ensinar. Os sentidos pedagógicos de tais perspectivas são direcionados para a produção de saberes e procedimentos para a Educação Física escolar, porém entendo que o endereçamento, em primeiro plano, é para a formação inicial e continuada de professoras/es desse campo.

Entre as propostas curriculares, destaco o PCN Educação Física¹⁵¹, no qual sinaliza-se que os conteúdos para a Educação Física escolar podem abranger as categorias “conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes)”. Esse documento é uma política educacional que propõe uma divisão em “tipos de conteúdos”; nessa divisão, no que se refere

¹⁴⁹ No texto do PPP se assinala como propósito que a formação possibilite “um aprofundamento da própria história da Educação Física e de seus conteúdos clássicos – as danças, os jogos, os esportes, as lutas/artes marciais, as ginásticas/exercícios físicos” (DEF, 2008, p. 5). Isso se materializou na matriz curricular sob a forma de disciplinas que tem essas denominações.

¹⁵⁰ Esses apontamentos partem de minha audição atenta em discussões nas reuniões com docentes e em eventos do curso.

¹⁵¹ Versão do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p. 19).

especificamente ao ensino de normas, valores e atitudes, se este for articulado com outras políticas educacionais e com discursos pedagógicos da Educação Física, poderá reforçar noções como tolerância e respeito. No documento, entre os objetivos dos PCNs para o ensino fundamental (BRASIL, 1998, p. 7)¹⁵², se espera “dos alunos” que sejam capazes de:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Essas propostas curriculares podem não ter produzido muitos efeitos nos lugares nos quais acontece a Educação Física escolar, ou seja, nas várias escolas de educação básica, mas entendo que são documentos que costumam ser analisados em algumas disciplinas que compõem o currículo de licenciatura em Educação Física da Unemat. São textos, entre outros possíveis, que apontam um “dever ser” para a Educação Física na educação escolar¹⁵³, para a qual o curso pretende formar professoras/es. Neste sentido, esses documentos compõem a lista das referências bibliográficas dos planos de ensino do “estágio supervisionado III”¹⁵⁴ e constam da ementa das disciplinas “Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar”¹⁵⁵ e “Cultura Corporal Brasileira”¹⁵⁶.

Aqui, portanto, passa a interessar que esses parâmetros curriculares se vinculem a metas educacionais como a democratização da educação e a inclusão social. O que neles se expressa está, em alguma medida, articulado à produção científica da Educação

¹⁵² É importante salientar que os PCNs Educação Física (BRASIL, 1997b) a que me refiro são dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, contudo são documentos nos quais são apontados princípios para a Educação Física, que constituem lógicas que não se limitam a determinado nível de ensino.

¹⁵³ Neste sentido, destaco a ponderação de Maria Rita César (2004, p. 134): “O currículo nacional está relacionado à desqualificação do professorado, pois recupera-se a clássica divisão taylorista do trabalho entre aqueles que planejam e os que executam. A existência do currículo nacional re-instaura essa divisão desqualificando a capacidade de realização da tarefa do ensino, retirando a autonomia do professorado, na medida em que prescreve aquilo que deve ser ensinado e como deve ser ensinado”. No entanto, como mencionei, os parâmetros pode não ter produzido muitos efeitos nas várias escolas, talvez menos ainda esse da retirada da autonomia das/os professoras/es, mas a crítica da autora é pertinente e assinala um dos significados para a produção de uma proposta curricular com abrangência nacional, que também pode se aplicar às esferas estaduais e municipais, quando elaboram propostas nesse formato.

¹⁵⁴ Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006).

¹⁵⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (BRASIL, 1997b).

¹⁵⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais (1997).

Física, na qual os vários enfoques sobre metodologias têm implicações nas práticas de Educação Física escolar e, ao mesmo tempo, se conectam a uma rede discursiva para a produção de educação não excludente, livre de discriminações e preconceitos. Numa análise sobre os PCNs Educação Física (BRASIL, 1997b), Suraya Darido *et al* (2001, p. 17) sinalizam que muitas das concepções expressas no texto dos parâmetros já estavam “presentes no trabalho de alguns pesquisadores”, sendo uma delas o princípio da inclusão. No artigo, as/os autoras/es (2001, p. 20) apontam:

Quando o professor pode efetivamente ter uma prática inclusiva? Quando apoia, estimula, incentiva, valoriza, promove o estudante, etc. Valorizar todos os alunos independentemente da etnia, sexo, língua falada, classe social, religião, opinião política ou social, deve ser a primeira estratégia do professor. Além desta atitude, o professor deve favorecer discussões entre os alunos sobre o significado do preconceito, da discriminação e da exclusão.

Desta forma, quando focalizo alguns pontos específicos dos textos dos PCNs, sugiro que os sentidos neles expressos estão articulados a uma rede de produção de conhecimento sobre Educação Física escolar, e que nessa rede se expressa a lógica da inclusão. Ao mesmo tempo, os sentidos de inclusão se entrelaçam com as noções de respeito e, às vezes, de tolerância, que compõem os textos das políticas educacionais, as quais podem ter várias implicações nos modos de incluir e excluir, o que abordarei mais adiante.

Retomando a discussão sobre o formato das aulas: naquelas denominadas mistas também podem acontecer outros arranjos e estratégias com diferentes desdobramentos. Na pesquisa realizada por Cátia Duarte e Ludmila Mourão (2007, p. 4) em escolas públicas do Rio de Janeiro, verificou-se que:

[...] quando a escola possuía mais de um espaço destinado às aulas de educação física, os meninos ficavam em um espaço e as meninas em outro. E quando só existia um espaço para as aulas, o tempo de aula era dividido, primeiro com a ocupação de meninos e depois de meninas.

O que as autoras encontraram naquela cidade se aproxima do que encontrei em relatos de algumas aulas mistas, em escolas ‘mistas’ e ‘mistas e separadas’, nas quais se dividia tempo e/ou espaços e conteúdos diferentes para as/os estudantes. Essa divisão de tempo e/ou espaço, às vezes com a diferenciação de conteúdos, pode resultar em arranjos conflituosos, como relata o professor Vinícius:

Vinícius: [...] E no ensino médio, no momento da aula, também os próprios alunos já colocaram [coisas do tipo] “vôlei é pra mulherzinha e futebol é pra homem”, tanto é que em uma das escolas tinha uma quadra de cimento e uma

quadra de areia de vôlei, que no...

Luciene: Isso, no ensino médio.

Vinicius: ...no ensino médio. As meninas estavam lá e dois meninos conhecidos por homossexuais, eles participavam, às vezes demonstravam vontade de jogar futebol, mas eram excluídos pelos grupos dos meninos, então mandavam eles pra lá. Isso, presenciei umas duas, três vezes, no decorrer, parei a atividade e comecei a chamá-los. No final do meu estágio, todos começaram a praticar tanto o vôlei quanto o futsal, tanto as meninas quanto os meninos.

(Entrevista em 23/08/2012)

Esta narrativa do professor, em resposta à questão sobre situações relacionadas a sexualidade e gênero nas aulas do estágio em ensino médio, refere-se ao que aconteceu em aulas por ele dirigidas. Pode-se dizer que ela suscita alguns pontos para discussão, sobre os quais discorro a seguir.

Em primeiro lugar, a narrativa permite ver uma das formas de desenvolvimento de aula com turmas mistas, existentes tanto nas escolas ‘mistas’ como nas ‘mistas e separadas’, em que às vezes ocorria a divisão das/os estudantes para fazerem aula em espaços separados, também com diferentes conteúdos. Desta forma, a existência de mais de um espaço, eventualmente possibilitava arranjos como separações das/dos estudantes durante a realização da aula. Entretanto, sinalizo que nas escolas em que as aulas aconteciam em somente um espaço (geralmente a quadra), de vez em quando ocorria divisão do tempo da aula para que meninos e meninas realizassem suas atividades separadamente.

Essas operações de classificação e ordenação de indivíduos e grupos em determinados espaços e tempo, realizadas nas escolas conforme descrições das/os estagiárias/os nos relatórios, podem ter implicações nas formas de incluir e excluir em aulas de Educação Física. Neste sentido, interessam os efeitos desses arranjos escolares sobre essa formação de professoras/es, na medida em que os formatos e as metodologias das aulas nas escolas¹⁵⁷ podem ser entendidas como adequadas, inadequadas, discriminatórias, excludentes, inclusivas e, também, ser tomadas como modelos a serem seguidos ou repudiados no futuro exercício da docência.

Outro aspecto a ser discutido na narrativa do professor Vinicius é sua referência à situação dos estudantes “*conhecidos por homossexuais*”, na qual se visibilizam sistemas classificatórios que separam e excluem. Ileana Wenez e Priscila Dornelles (2010, p. 4-5), ao discutirem o marcador habilidade e problematizarem o sistema classificatório sexo-gênero e a separação nas aulas, apontam que:

¹⁵⁷ Aqui, o enfoque é sobre as escolas, mas na próxima parte serão discutidos os formatos e metodologias usadas em disciplinas do curso de Educação Física.

[...] o deslocamento de um menino para o grupo das meninas ou vice-versa visibiliza o conflito e a instabilidade produzidos pelo atravessamento do marcador habilidade nas relações entre os meninos, entre as meninas e entre ambos. Esses deslocamentos e essa conflitualidade colocam sob suspeição todo o sistema classificatório sexo-gênero que organiza e legitima a separação nas aulas da educação física. Além disso, de certa forma, a categoria habilidade indicaria que nossos corpos são produtos de diferentes pedagogias culturais (e corporais) - e esta disciplina escolar é uma delas.

Mesmo que a análise das autoras faça referência ao marcador habilidade, entendo que essa ponderação sobre os deslocamentos produzindo conflitos e instabilizando o sistema classificatório sexo-gênero também se aplica, em alguma medida, ao deslocamento dos estudantes “*homossexuais*” para o grupo das “*meninas*” – ainda que o marcador sexualidade possa se desdobrar de modos diferentes ao de habilidade, pois não é incomum a naturalização de que o ‘lugar’ de ‘meninos homossexuais’ é junto com as meninas. Todavia, entendo que a narrativa mostra que esse lugar não parecia estar ‘naturalizado’ para os “*meninos homossexuais*”, quando “às vezes, demonstravam vontade de jogar futebol” com os outros “*meninos*”.

Ao mesmo tempo, interessa na narrativa de Vinícius que, na posição de estagiário, ele entendeu que essa divisão dos espaços e práticas que não eram possibilitadas a todas/os estudantes parece ter se constituído como um problema a ser de algum modo resolvido, e que a partir disso ele produziu estratégias para que os espaços e práticas pudessem ser compartilhados.

As narrativas do professor Carlos sobre aulas mistas com atividades conjuntas e Vinícius sobre aulas nas quais se separavam estudantes em espaços/práticas diferentes (o que ao longo de seu estágio se modificou para outras formas de distribuição dos espaços/práticas) possibilitaram discutir algumas das formas de organização das aulas denominadas ‘mistas’. Estes formatos organizacionais sugerem possíveis formas de integração e de inclusão das/os estudantes nessas aulas produzidas na articulação entre escolas e curso de Educação Física da Unemat.

Dornelles e Fraga (2009, p. 150) indicam que “a separação não se dá de uma única forma e o exercício de separar meninos e meninas é plural na Educação Física escolar”. A discussão da autora e do autor busca problematizar as múltiplas formas, menos e mais sutis, pelas quais se separam “meninos e meninas”, sinalizando que em aulas ‘mistas’ também ocorrem separações. Essa discussão me trouxe a necessidade de investigar, também, a pluralidade de formas as quais a separação de estudantes assume

nas aulas de Educação Física em ensino médio, nas escolas que acolheram os/as estagiários/as no ano de 2011.

Dessa forma, também é importante discutir a organização de turmas separadas e os efeitos desses arranjos curriculares nos estágios. Em 37 (trinta e sete) relatórios¹⁵⁸ de estágios foram descritas aulas com as turmas organizadas pelo critério de separação por sexo¹⁵⁹. A partir desses relatos, destaquei, num primeiro momento, duas formas de separação: a) turmas masculinas e femininas em dias diferentes; b) turmas masculinas e femininas no mesmo dia e turno, em horários diferentes.

Partindo dessa primeira visualização, busquei nos relatórios e entrevistas alguns dos argumentos que justificam as separações. Começo pela seguinte narrativa:

Antônio: Ensino médio também não, eu lembro uma vez só, numa gincana que teve, que nós participamos, que teve uma abordagem se menina podia participar junto com os meninos na mesma competição.

Luciene: Hum...

Antônio: Aí, nós sentamos junto com o professor da escola e ele falou que não, que seria adequado separar as meninas, os meninos, porque as forças são diferentes, agilidade é diferente. Então ele falou que seria prejudicar a equipe feminina da masculina, quer dizer, da outra sala.

Entrevista em 22/09/2012

Embora a narrativa acima não seja de uma aula de Educação Física corriqueira, essa conversa ocorreu numa escola com turmas separadas por sexo. É possível assumir, portanto, que esse argumento (diferenças de força, agilidade) do professor também subsidiasse e conformasse a organização das turmas nessa escola.

As separações reguladas pelos argumentos da diferença de forças e agilidades podem ser ressonâncias da articulação entre discursos biológicos e esportivos. A concepção de que “*meninas*” jogando junto com “*meninos*” se reverte em desvantagens para elas, pode ser problematizada na medida em que há meninos frágeis e meninas fortes, meninas habilidosas e meninos não habilidosos, e que tais capacidades/habilidades são desenvolvidas em processos sociais, culturais e corporais, mas não de uma vez para sempre. Também sugiro que argumentos como esses, da diferença de força e habilidades, se relacionam às normas que constituem e reiteram diferentes conhecimentos para meninas/mulheres e para meninos/homens, os quais as/os

¹⁵⁸ Esses 37 (trinta e sete) relatórios correspondem a 37 (trinta e sete) estagiárias/os. No total foram 59 (cinquenta e nove) estagiárias/os e 61 (sessenta e um) relatórios.

¹⁵⁹ Aqui, retomo uma observação que fiz sobre a frequência às aulas na p. 92, sinalizando que em algumas dessas escolas com turmas separadas, a frequência das estudantes nas aulas de Educação Física era bem menor do que a dos estudantes.

fixam em categorias de caráter supostamente imutável. Essas normas costumam se apoiar e se entrelaçar em discursos médico/biológicos os quais, ao mesmo tempo em que argumentam que as diferenças são da ‘ordem da natureza’, produzem, ‘comprovam’ e reafirmam as dissonantes habilidades e forças para justificar a separação.

Assim, essas práticas de separação podem ser entendidas como continuidades de tradições da Educação Física escolar brasileira. Também outros argumentos convergem para a produção dessas práticas de separação, conforme é possível ver nas narrativas a seguir:

Eliane: [...] porque a gente sai daqui com uma coisa na cabeça, chega lá na escola, é totalmente diferente. Você sai daqui pra fazer uma aula com todos os alunos, meninas e meninos, chega lá, a diretora, ou professora, ou não sei, fala que não, dia das meninas é tal dia e os meninos têm tal dia. Aí você propõe uma atividade com os dois: não pode porque os meninos vão machucar as meninas, porque as meninas ficam com “assanhadeza” com os meninos.

Entrevista em 03/09/2012

Eliane: [...] a gente chegou de conversar com as meninas, se elas achavam melhor ou ruim, quê que elas achavam de fazer Educação Física junto com os meninos. Se elas achariam que ia dar certo ou não. Algumas disseram pra gente que não, que era melhor as meninas pra lá e os meninos pra cá, que os meninos brigam, porque os meninos empurram, porque os meninos machucam.

Entrevista em 03/09/2012

Carla: [...] porque hoje os adolescentes são muito mais eufóricos, né? Eu não sei dizer o porquê, mas tinha um pouco dessa discussão.

Luciene: Eufóricos?

Carla: É, assim, mais saidinhos, vamos dizer. Talvez seja por isso que são separadas as aulas de Educação Física, né?

Entrevista em 21/09/2012

Carla: [...] Já com eles, eu acho que, no caso, separado é melhor, por essa questão talvez também da sexualidade, de tarem muito tempo junto também, então acho que separado, nesse caso deles é melhor.

Entrevista em 21/09/2012

Conforme Louro (1997, p. 74), “A Educação Física parece ser, também, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças”. A narrativa da professora Carla refere-se a adolescentes, categoria que, em alguns discursos da psicologia amparados em biologicismos, é representada como uma fase da vida na qual ocorre uma ‘explosão’ hormonal que produz a exacerbação do desejo sexual e da busca pela satisfação desse desejo por meio de todas as

experimentações possíveis, ideia que está incorporada na narrativa da professora Eliane quando esta informa que uma das justificativas da escola para a separação é que “*as meninas ficam com ‘assanhadeza’ com os meninos*”. Discursos como esses podem produzir efeitos como o controle e vigilância de grupos específicos para frear a sexualidade ‘descontrolada’.

Convém apontar que as duas professoras têm posições diferentes com relação à separação: Eliane salienta os argumentos que foram apresentados pela escola (diretora, professora, as estudantes) e, ao mesmo tempo, se posiciona de um modo afinado com uma concepção produzida no âmbito do curso: “*a gente sai daqui com uma coisa na cabeça, chega lá na escola é totalmente diferente. Você sai daqui pra fazer uma aula com todos os alunos, meninas e meninos*”. Já a professora Carla se mostra favorável à separação, talvez por estar (re)produzindo representações de “sexualidade exacerbada” pela proximidade entre as/os estudantes; um risco que supostamente poderia ser controlado por meio da separação: “*por essa questão, talvez, também da sexualidade, de terem muito tempo junto também, então acho que separado, nesse caso deles, é melhor*”.

Nas narrativas das duas professoras, no que se refere à sexualidade, também podem estar operando os discursos do senso comum – tanto nos argumentos da escola para a professora Eliane, quanto na compreensão expressa pela professora Carla. Acerca do discurso do senso comum, Pinto (1989, p. 44-45) assinala que se constitui por “enunciados que circulam nas formações sociais, que muitas vezes dão sentido à vida cotidiana” e que muitas vezes moldam “percepções políticas, crenças, posicionamentos morais e religiosos, são o que poderia chamar a bagagem discursiva de um povo”. Além disso, a autora aponta que:

[...] sua condição difusa lhe possibilita estar em toda parte e ao mesmo tempo não ter um local, uma autoridade e uma visão de mundo em oposição à qual se possa construir um contradiscurso. Como é fragmentado é também muitas vezes contraditório, sem que isso lhe tire sua força e sua presença.

Deste modo, como discursos do senso comum estão por toda parte e constituem sentidos para a vida cotidiana, tornam-se muito poderosos, dificultando a mudança de algumas práticas numa formação de professoras/es, mesmo que nela se privilegiem conhecimentos pedagógicos e científicos constituídos por lógicas que se contrapõem ao senso comum. De modo próximo ao que acontece no curso, nas práticas escolares

também operam vários discursos, entre eles os pedagógicos, científicos e do senso comum. Assim, a formação se constitui com, e por meio de, múltiplos atravessamentos.

Daqui em diante, farei uma breve discussão sobre os conteúdos desenvolvidos nas aulas das turmas separadas. Em vários relatórios, encontrei o que denomino de ‘uníssono’ do futsal, ou seja: nas descrições se assinalou a preferência/escolha desse esporte pela maioria das/os estudantes nas escolas, embora isso não tenha sido exclusivo das turmas separadas. Os trechos de relatórios escolhidos para apresentar descrevem algumas práticas/situações nas quais foi possível analisar modos como gênero e sexualidades constituem essas práticas e, ao mesmo tempo, os modos como estagiárias/os se posicionaram em relação as mesmas e aos processos que se desenvolveram durante o estágio.

Os dois trechos a seguir expressam as descrições e entendimentos das estagiárias quando trabalharam com práticas que não eram futsal:

[...] a turma masculina tem muita resistência quanto à realização de outro esporte ou atividade. (Sarah, 2011/1, p. 22)

Fizemos atividades recreativas no início, as quais eles estranharam um pouco, expliquei então que a Educação Física também envolve brincadeiras, dois alunos não quiseram realizar as atividades julgando ser de “bichinha”, após verem os outros meninos se divertindo voltaram atrás no que disseram e participaram das atividades. (Carla, 2011/2, p. 14)

Em outras duas escolas, quando uma estagiária e um estagiário escolheram trabalhar com o voleibol, alguns estudantes se negaram a participar:

Quando eu sugeri os fundamentos técnicos básicos de vôlei alguns alunos se recusaram a participar, perguntei o motivo da não participação e disseram que é um jogo feminino, parei a aula e fiz uma intervenção discursiva explicando a diferença entre os gêneros e da importância de se valorizar todas as atividades propostas. (Luana, 2011/1, p. 20)

O mesmo caso que ocorreu na aula passada aconteceu de novo, pois a modalidade trabalhada nesse dia foi o voleibol, os meninos começaram a falar que não iam participar da aula porque não eram mulheres, na visão deles o voleibol é uma atividade somente para mulheres, após conversa os alunos que não queriam participar decidiram realizar as atividades propostas para aquele dia. (Antônio, 2011/2, p. 15-16)

Nesses excertos evidencia-se que alguns estudantes não quiseram participar de práticas propostas pelas/os estagiárias/os quando foram desenvolvidos *conteúdos* que

podem ser entendidos como novos naqueles contextos, como é o caso do voleibol e das atividades recreativas. Também ficam explicitados os argumentos dos estudantes quando rejeitaram participar de alguma prática.

Entre outras coisas, é possível apontar que a rejeição de algumas práticas pode ter relação com uma ‘obsessão’ pelo futebol e futsal que marca nossa cultura por várias razões, sendo notório que esse esporte é muito valorizado e praticado no Brasil. Neste sentido, há um amplo conjunto de práticas discursivas e não discursivas que dão suporte a uma compreensão sobre o futebol como ‘o esporte’ nacional. Ao mesmo tempo, corroboro com a ponderação de Louro (1997, p. 75) quando ela diz que em nossa cultura “gostar de futebol é considerado quase uma ‘obrigação’ para qualquer garoto ‘normal’ e ‘sadio’”, e acrescento que práticas relacionadas a esse esporte, como jogar, assistir partidas ou usar uniforme esportivo, só para citar algumas, costumam ser entendidas como ‘naturais’ para meninos e homens, enquanto o mesmo não pode ser dito em relação a meninas e mulheres, embora com o tempo tenha se tornado mais comum que elas mostrem interesse e pratiquem esse esporte.

Nas aulas em turmas femininas, em uma das situações descritas, o estagiário Alberto (2011/2, p. 18) aponta que quando “*o conteúdo da aula foi o futsal, mesmo com uma turma toda feminina, as alunas gostaram*”. Nesse relato, parece que o estagiário se surpreendeu que uma “*turma toda feminina*” tenha gostado de jogar futsal e, ao mesmo tempo, talvez ele presumisse que a turma não iria gostar por se tratar de uma prática que, comumente, é tomada como masculina.

Além disso, no conjunto dos relatos apresentados, as/os estagiárias/os descreveram situações nas quais alguns estudantes apontaram compreensões que vinculam determinados conteúdos com específicas identidades de gênero e de sexualidade. Neste sentido, Louro (1997, p. 72) diz que “se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente”. Pois bem, o modo como alguns estudantes se posicionaram sugere que os processos de constituição de identidades de gênero (e, talvez, de sexualidade) podem acontecer de forma explícita em aulas de Educação Física. Tais relatos indicam, também, quais conhecimentos/conteúdos as/os estagiárias/os elegeram e de que modo estas/es analisaram e se posicionaram em relação às situações transcorridas durante as aulas.

No relato da estagiária Luana, quando esta fez *“uma intervenção discursiva explicando a diferença entre os gêneros”*, evidencia-se uma peculiaridade presente também em outros relatos. Essa intervenção aconteceu após a estagiária se deparar com a recusa de alguns estudantes em participar da aula de vôlei, sob a alegação de que se tratava de um jogo feminino. Mesmo que não tenha sido possível identificar quais foram os significados conferidos aos gêneros em sua intervenção, interessa que ela entendeu a situação como uma que se vinculava a concepções de gênero e fez uma intervenção tendo isto em conta e como objetivo.

De forma similar, outros relatos também descreveram situações que poderiam ter gerado discussões com o viés de gênero e sexualidades, mas ao contrário do que aconteceu na situação anteriormente exposta, as/os estagiárias/os falharam em reconhecer e/ou não tiveram interesse em discutir a situação/oportunidade. Assim, entendo que nesses relatos se expressam alguns efeitos da formação visíveis nos estágios, dentre os quais destaco a disposição da estagiária Luana para discutir o conceito de gênero numa das aulas e a intervenção intencional protagonizada pelo estagiário Antônio para que os estudantes participassem da aula de vôlei. Ainda analisando os relatórios, percebo que é possível assinalar que as/os estagiárias/os fizeram a inserção de conteúdos e metodologias com os quais as/os estudantes pareciam não estar habituadas/os.

O relato da estagiária Lara (2011/2, p. 18), já oriundo de outra escola, faz supor que a prática do futsal para as estudantes estava instituída e havia se tornado a preferida delas: *“as alunas não gostavam de quaisquer atividades novas, eram fiéis ao futsal, muito mais que os meninos”*. Contudo, essa ponderação da estagiária foi sobre uma *“turma feminina”* que agrupava três turmas de 1º ano. Na continuidade do relato, a própria Lara descreve como foi possível trabalhar com outro conteúdo:

Foi desenvolvida educação física adaptada, como forma de mostrar às alunas a acessibilidade e inclusão de pessoas deficientes nas atividades físicas e nas modalidades em grupo como o vôlei, a experiência foi boa e as alunas se divertiram e compreenderam que educação física pode ser desenvolvida por todos mesmo com limitações motoras.

Esse relato da estagiária também possibilita visualizar o ‘movimento’ de inserir novas metodologias e conteúdos, sendo que nele também destaco o propósito de *“mostrar às alunas a acessibilidade e inclusão de pessoas deficientes”* como mais um dos efeitos da formação pautada pelo PPP do curso e por disciplinas com esse enfoque

específico sobre a inclusão de pessoas deficientes, conforme apontei no capítulo 4. Entendo, contudo, que estes são assuntos possíveis nas escolas, na medida em que acessibilidade e inclusão vêm se constituindo como temas e práticas nessas instituições há algumas décadas.

Por último, Luana (2011/1, p. 10) apontou em seu relatório que se “aplica de forma exagerada o tecnicismo e sexismo, pois se divide as turmas em masculina e feminina, sempre destinando as meninas à prática de voleibol de areia e os meninos ao futsal”. Pois bem, a estagiária analisou a organização da Educação Física na escola onde fez seu estágio, definindo-a como tecnicista e sexista; esse modo da estagiária analisar as aulas de Educação Física nas escolas onde fez seu estágio em ensino médio pode ser um efeito do currículo do curso quando nele se problematiza a questão do sexismo, indicando que este pode ser traduzido como separação de meninas/mulheres e meninos/homens com a produção de diferentes conhecimentos através dessa separação.

5.1.1 “nunca teve esse entrevero pra abordar”

Nesta parte, discuto as narrativas produzidas em duas entrevistas: a primeira narrativa envolve uma resposta à questão sobre as situações relacionadas aos temas sexualidades e gênero, já na segunda entrevista, questionei se esses temas foram propostos enquanto conteúdo das aulas de Educação Física durante o estágio na escola. Conforme segue abaixo:

<p>Luciene: Nessa pergunta é se aconteceram situações na aula que você entende como relacionadas com esses temas. Antônio: Entre outras disciplinas? Luciene: Não, lá no estágio. Antônio: No estágio? Luciene: É. Antônio: Não. Luciene: Lá na escola. Antônio: Não teve, não, nenhum fator assim que envolvesse, até porque era só menino né, como eu disse, só menino e nunca teve esse entrevero pra abordar. Entrevista em 22/09/2012</p>
--

<p>Luciene: Então como, na escola isso não acontecia como tematização do... Carmen: Não, temática não: “vamos fazer o tema”, “vamos falar sobre isso”, não. Era só uma coisa um pouco oculta, vou fazer uma dinâmica e ali eu vou tá trabalhando o que, né, sexualismo, sexualidade, mas não que eles sabiam que tava trabalhando isso, meu objetivo como professora. E só teve um, só mesmo no EJA, que a gente fez o estágio lá, a gente trabalhou isso, mas em uma aula</p>

só.

Luciene: Hum, no caso, a aula que tematizou doenças sexualmente transmissíveis, é isso?¹⁶⁰

Carmen: Huhum.

Entrevista em 19/09/2012

Destaco na fala do professor Antônio que as aulas que ele dirigiu foram somente com “meninos” e “*nunca teve esse entrevero pra abordar*”, para apontar que a separação de estudantes pode (re)produzir formas tradicionais de Educação Física, nas quais não se produzem muitos conflitos. Contudo, sugiro que essa forma do professor se posicionar pode ter relação com uma compreensão de “entrevero” como bagunça e desordem, com as quais ele não deseja se envolver porque não merecem sua atenção e/ou interesse.

Na fala da professora Carmen, a qual parte da questão sobre a abordagem ou não dos temas sexualidade e gênero estágio na escola, destaco o sentido dado por ela ao tema sexualidade, ao qual se refere como “*uma coisa um pouco oculta*” e ainda que esse assunto foi abordado apenas na perspectiva da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis numa aula em EJA. Luiz Alvarenga e Maria Cláudia Dal’Igna (2004, p. 66) apontam que no corpo “se inscrevem muitas marcas sexuais, com e através de práticas afetivas, políticas, esportivas, estéticas, dentre outras”; eu acrescento que, a meu ver, os processos de inscrição e constituição dessas marcas também se dão por meio de ‘silêncios’, os quais podem ter como propósitos ‘silenciar’ as múltiplas formas de sexualidades e de gênero num currículo de formação de professoras/es.

Por enquanto, assinalo que as leituras das produções dessas/es estagiárias/os e professoras/es sobre as aulas de Educação Física em ensino médio nas escolas de Cáceres permitem visibilizar e descrever que as práticas pedagógicas nas quais se envolveram foram constituídas por conteúdos e formas de organização com múltiplos arranjos, às vezes em formas tradicionais, às vezes com estratégias que buscam romper com esses tradicionalismos, e que isso tem implicações sobre os modos como gênero e sexualidades constituem o social.

¹⁶⁰ Esta pergunta foi feita deste modo por que durante a entrevista, um pouco antes dessa resposta, a professora Carmen havia mencionado uma aula ministrada com esse tema: “Foi mais no EJA, noturno, que a gente trouxe danças circulares, a gente trouxe palestra sobre higiene pessoal né, sobre doença sexualmente transmissível”.

5.2 – Práticas e arranjos no âmbito do curso

O mote, aqui, é descrever as narrativas sobre alguns arranjos curriculares nas disciplinas do curso de Educação Física, acerca dos quais é possível sinalizar atravessamentos de gênero e, talvez, sexualidades. Nestas narrativas, por vezes se dividiu mulheres e homens; por vezes não se dividiu; se discutiu separações/junções; não se discutiu; poderia/deveria discutir separações/junções; modificou e não modificou concepções; produziu e não produziu novas concepções.

Entretanto, quais podem ser os efeitos desses difusos e múltiplos arranjos? Os entendimentos sobre os componentes curriculares do curso, expressos nas narrativas produzidas nas entrevistas, assinalaram uma formação que tenciona e, ao mesmo tempo, atualiza concepções conservadoras. Assim, no curso operam pedagogias que implicam em formas de organização que compõem e ajustam as disciplinas do curso, seja em práticas ‘corriqueiras’ e, às vezes, em abordagens que tocam, em alguma medida, em temas como sexualidades e gênero. Neste sentido, sugiro que as formas de organização das aulas são múltiplas e produzem, pois, a dispersão dos lugares institucionais, passíveis de serem ocupados pelos sujeitos desse currículo de formação de professoras/es.

5.2.1 - “o curso não deixa visível questão do sexismo”

Nesta parte, apresento posicionamentos das/os professoras/es sobre algumas formas de organização das aulas de disciplinas no curso, as quais se desenvolvem de modo mais restrito ao âmbito da Unemat. Entre as/os doze entrevistadas/os, selecionei algumas narrativas que evidenciam a existência ou não de divisão de grupos masculinos e femininos¹⁶¹ em aulas e disciplinas do curso, as quais apontam alguns dos arranjos:

¹⁶¹ Essa denominação remete ao formato da questão produzida para a entrevista, vinculada aos modos com que se organizam grupos/turmas que separam meninas/mulheres e homens/meninos. Também costuma ser usada nas escolas em Cáceres, onde as aulas de Educação Física são organizadas em turmas femininas e masculinas. No curso, a possibilidade de acontecer a separação de mulheres e homens seria no desenvolvimento das aulas, já que as turmas costumam ser mistas em todas as disciplinas. É pertinente destacar que em currículos de cursos de Educação Física essas formas de organização com separação de turmas pelo critério do sexo aconteciam até os anos 1990, mas com novas concepções educacionais, culturais e do próprio campo de Educação Física no Brasil, sendo que no curso da UFRGS ainda havia disciplinas, embora pertencentes a uma matriz em processo de extinção, tais como “Rítmica I – masculino, Futebol Feminino I, Judô Feminino e Remo Feminino” (SANTOS, p. 851). Também volto a mencionar o currículo da UFMT, que no início dos anos 90 tinha a separação que obrigava as mulheres a cursarem ginástica rítmica e aos homens o futebol.

Eliane: Não, nenhuma, todas eram todo mundo junto, não tinha disciplina de menino pra lá e menina pra cá, nem aulas que foi assim. [...] tanto que natação, basquete, atletismo, futebol, vôlei, todas as aulas foi todo mundo junto.

Entrevista em 03/09/2012

Carla: Não, que eu me lembre, nenhuma, porque todas as atividades que a gente fazia era junto mesmo: natação, ginástica, até futebol era junto.

Entrevista em 21/09/2012

Carmen: Às vezes sim, não era tão frequente, né, mas às vezes ocorria divisão, só que era mais junto, na maioria das vezes as aulas ali eram pra ensinar o professor como ensinar um aluno, né? Então por essa metodologia, por ter esse objetivo, na maioria das vezes era dessa maneira, tudo junto, era é misturado, né? Ah, vamos fazer uma atividade de jogos e brincadeiras, não, não é meninos pra cá e meninas pra lá, era junto. Eu acredito que nisso ali eles não deixaram muito a desejar não, o curso não deixa visível questão do sexismo.

Entrevista em 19/09/2012

Adélia: É eu acho que não, acho que os próprios alunos que já separavam, dependendo do que fosse estudar. Aí acho que já tá na cabeça deles, assim, se é luta, vamos supor, já vinha mais com os guris, porque já achava que era melhor, porque sabia mais daquilo. Se era ginástica, as meninas já separavam, os meninos já ficavam, entendeu? Assim, tudo era meio organizado de acordo com a disciplina, agora tinha aquele interesse também, fulano deve saber mais, aí às vezes outro pulava pra aquele grupo. Mas, acho que nunca teve uma divisão assim de professor, não, menino fica aqui, menina fica lá, acho que não.

Entrevista em 03/09/2012

Heitor : Sim, principalmente nas disciplinas esportivas, quando a gente ia fazer alguma prática. E aí eu lembro que no futebol, eu lembro muito bem disso, dividia o campo, as meninas faziam exercício desse lado e os meninos faziam desse lado, e aí era assim no basquete, no handebol, alguns exercícios a gente fazia junto, mas na hora do jogo dividia mesmo. Na hora da partida, o professor deixava pra jogar, ele dividia mesmo. E algumas atividades ele colocava os meninos desse lado e as meninas desse lado, principalmente nas práticas esportivas.

Luciene: Huhum.

Heitor: Nos grupos de natação não, de ginástica também não, lutas também não, mas nas esportivas mesmo, handebol, vôlei, futebol e basquete era dividido.

Entrevista em 14/09/2012

Compreende-se que essas práticas nas disciplinas apontadas pelas/os professoras/es atualizam e modificam as formas de educar mulheres e homens. As professoras Eliane e Carla assinalam que nas aulas do curso eram todas/os juntas/os, mas destaco a fala de Eliane: “*não tinha disciplina de menino pra lá e menina pra cá, nem aulas que foi assim*”. E o professor Heitor aponta que algumas atividades dispunham “*os meninos desse lado e as meninas desse lado, principalmente nas práticas esportivas*”. Enquanto a professora Adélia diz que “*os próprios alunos que já separavam, dependendo do que fosse estudar*”.

É possível apontar, portanto, que entre as narrativas se apresentam várias compreensões quanto à separação ou não de mulheres e homens nas aulas. Nos excertos se ressalta uma ênfase em disciplinas que são comumente denominadas práticas, entre as quais várias disciplinas de conteúdo esportivo. Para entender um pouco mais sobre essa composição do currículo, retomei o projeto político pedagógico para examinar a matriz curricular e as ementas das disciplinas citadas.

As ginásticas, lutas e natação são conhecimentos que historicamente antecedem a concepção de esporte moderno, de tal modo que o enfoque dado nestas disciplinas pode ‘fugir’ do viés esportivo. Desta forma, nas ementas de ginásticas e lutas encontram-se propostas de abordagem mais ampliada, sendo que a discussão como modalidade(s) esportiva(s) é apenas um dos enfoques previstos. Já a ementa de natação centraliza-se no caráter esportivo.

As demais disciplinas esportivas (incluída a natação) têm ementas que orientam para conhecimentos sobre técnicas, táticas e regras. Neste sentido, apresento as ementas das disciplinas esportivas coletivas e da natação:

Futebol: Histórico e análise sociológica do futebol. Metodologia e planejamento pedagógico. Aprofundamento técnico. Fundamentos táticos. Sistemas de jogo. Sistemas ofensivo e defensivo das diferentes modalidades do futebol. Noções de regras e arbitragem.

Basquetebol: Histórico e generalidades. Ensino-aprendizagem dos fundamentos técnicos do jogo. Sistemas de jogos. Valor Educativo. Metodologia, planejamento e fundamentos táticos: sistema ofensivo e defensivo. Noções de regras e arbitragem.

Handebol: idem ao basquetebol.

Voleibol: Histórico e generalidades. Ensino-aprendizagem dos fundamentos do jogo. Sistemas de jogos. Valor Educativo. Metodologia, planejamento, seqüências de atividades técnico-pedagógicas. Sistema ofensivo e defensivo. Noções de regras e arbitragem.

Natação I: Estuda a relação do ser humano/água em suas diferentes possibilidades e as práticas sistematizadas no espaço esportivo, de lazer e da saúde. Modalidades esportivas aquáticas. (DEF, 2008, p. 40-46)

Natação II: Histórico e generalidades. Orientação básica nos processos ensino-aprendizagem dos nados. Desenvolvimento dos estilos de nadar. Diretrizes pedagógicas do ensino de nados: crawl, costas, peito e borboleta. Técnicas de salvamento.

Essas ementas, porém, com tópicos sucintos nos quais se indica em linhas gerais aquilo que a disciplina terá que abarcar, podem não corresponder ao planejamento

semestral e aos enfoques mais detalhados. Quando a/o docente elabora seu plano de ensino semestral, tem autonomia nessa elaboração (até então, tem sido assim no curso). Além disso, suponho que, na maior parte das vezes, as disciplinas não foram realizadas estritamente de acordo com o que se propõe nessas ementas, pois esse currículo de Educação Física também é constituído e atravessado por discursos pedagógicos que contestam as concepções que elas apresentam.

Neste sentido, Valter Bracht (1999, p. 77) aponta que desde a década de 1980 vem se constituindo um “movimento renovador” na Educação Física brasileira, e aqui eu assinalo que é comum autoras/es e adeptas/os¹⁶² desse movimento criticarem as pedagogias tecnicistas. A produção vinculada ao movimento renovador se multiplicou em várias propostas teórico/metodológicas de Educação Física, sendo que a maioria delas tende a problematizar formas tradicionais e esportivizadas. Entendo que esse movimento produz ressonâncias nesse curso de formação inicial, no sentido de que nele também acontecem práticas que contestam esses modelos e formatos.

Assim, retomo a discussão das narrativas para destacar que a maioria das disciplinas citadas são as esportivas e assinalar que, conforme lembra Helena Altmann (2009, p. 58), antes dos esportes se tornarem “conteúdo de Educação Física, a separação de homens e mulheres já se fazia presente nos currículos de formação e currículos escolares”; deste modo, os esportes não instituíram as separações de mulheres e homens na Educação Física, mas deram continuidade a elas, em sintonia com os processos de escolarização que também funcionavam deste modo. No caso do curso da Unemat, parece que há ressonâncias de formas tradicionais de organização, conforme o professor Heitor aponta com “*os meninos desse lado e as meninas desse lado*”, as quais se atualizam em algumas práticas que separam e podem instituir diferentes formações para professoras e professores.

Ao versar sobre o esporte como uma pedagogia higiênica, Carmem Lúcia Soares (2008, p. 81) assevera que ele é “fundado nos princípios competitivos próprios da sociedade que o engendra”, embora enquanto pedagogia também possa se desdobrar de várias formas, com outras abordagens possíveis num currículo de formação de professoras/es, pois os sentidos dos conteúdos esportes podem intentar a produção de trabalho em equipe, colaboração e fortalecimento de caráter, muito mais do que as formas tradicionais que são permeadas pela competitividade.

¹⁶² Grupo que, comumente, trata-se de professoras/es que exercem docência na Educação Básica e Ensino Superior e estudantes de cursos de Educação Física. Grupo no qual me incluo.

Ainda assim, é possível dizer que essa formação cultiva algumas tradições da Educação Física brasileira, resguardadas por um currículo que em sua matriz e ementas se constitui por disciplinas esportivas com orientação tecnicista, com algumas regras e normas que podem ser rígidas e instituir hierarquias. Ao se operar com esse modelo numa formação de professores/as, incorre-se no risco de levar a outras tradições esportivas, à exemplo dos modos de organização que separam mulheres e homens e, desta forma, também configurar uma atualização dessa outra tradição nesse campo de conhecimento.

Neste sentido, a narrativa do professor Heitor dá pistas de que essa organização, a qual em determinados momentos divide mulheres e homens, mantém proximidades com formas tradicionais de esporte por dividir e organizar o jogo entre indivíduos de mesmo sexo. Ao mesmo tempo, essas práticas podem ser conflitantes com outros entendimentos que compõem essa formação de professoras/es, conflito que as diferentes compreensões expressas nas narrativas parecem estar sinalizando. Assim, sugiro que essa formação tem se produzido através desses entrecruzamentos entre várias concepções e práticas.

Todavia, conforme apontou a professora Carmen, “*na maioria das vezes, as aulas ali eram pra ensinar o professor como ensinar um aluno*”, o que pode ser percebido como um enunciado, este “*como ensinar*” como um fragmento de discursos pedagógicos de formação de professoras/es que fazem movimentar esse currículo e que constituem uma das posições de sujeito dessa professora, que sinaliza um dos sentidos que se produz no curso e que também atravessa essa formação de professoras/es.

Outro trecho da narrativa da professora Carmen, no qual ela aponta que o curso “*não deixa visível questão do sexismo*”, também pode estar relacionado aos discursos pedagógicos, neste caso de perspectivas críticas aplicadas à Educação Física, que constituem o currículo desse curso. Assim, faz supor que esse curso produz uma formação de professoras/es para exercer a docência de modo sintonizado com as metas educacionais de práticas não sexistas, mas também pode ser que nele se opere com uma lógica de práticas sexistas implícitas. Se a lógica está na direção do primeiro sentido, mostra que os discursos das políticas educacionais de gênero atravessam essa formação e produzem práticas que inibem o sexismo¹⁶³.

¹⁶³ De acordo com Daniel Borrillo (2010, p. 30), o sexismo implica “tanto na subordinação do feminino ao masculino quanto a hierarquização das sexualidades”. Embora a concepção de Borrillo não sinalize feminino como sinônimo de menina/mulher, entendo que a narrativa da professora se vincula mais ao

É sempre possível atribuir outros sentidos aos conhecimentos, mas isso não significa que a formação desta maneira possibilite assumir posições, o tempo todo, que produzam e mantenham esses modos de organização em espaços de docência como, por exemplo, as escolas.

A questão que desencadeou essas narrativas não se restringia para disciplinas do eixo específico, de modo que poderiam ser mencionadas quaisquer outras disciplinas, mas essas que foram citadas estão inscritas na tradição de práticas que envolvem corpo, movimento e contato físico, de modo que nelas os argumentos que fazem funcionar a organização que separa mulheres e homens estão muito mais arraigados.

Neste sentido, Alvarenga e Dal’Igna (2004, p. 66), me ajudam a pensar que nessas disciplinas talvez ainda predominem as noções de corpo como “entidade fixa e imutável, com características universais” e “algo que é biologicamente dado”, de modo que essas noções podem produzir efeitos nesse currículo como, por exemplo, a concepção que fixa corpos de meninas/mulheres e meninos/homens como opostos e, ao mesmo tempo, ‘naturaliza’ a separação como a forma adequada para organizar turmas e práticas pedagógicas das/os futuras/os professoras/es.

5.2.2 - “isso na verdade é errado, né? Essa separação de meninos e meninas”

Nesta parte, apresento as narrativas que sinalizam algumas práticas produzidas por meio de estratégias pedagógicas que tinham como intuito enfocar os temas gênero e sexualidades, nos moldes que foram possíveis no âmbito do curso de Educação Física da Unemat.

Assim, os excertos que apresento na sequência são restritos às entrevistas. Entretanto, não significa que os relatórios não possibilitem análises sobre essas questões, pois neles se encontram modos como algumas estagiárias/os consideraram as situações e/ou propuseram intervenções sobre os temas gênero e sexualidades, principalmente com relação a práticas de separação e junção de “meninas” e “meninos” que aconteceram durante os estágios. Porém, entendo que nos relatórios é possível visualizar alguns efeitos do currículo de forma mais abrangente, e isso virá a seguir, quando foco os estágios em ensino médio.

primeiro sentido de sexismo na assertiva, pois na entrevista ela ponderou: “Então é interessante trabalhar junto, porque aí desde criança ela tem essa, a menina ela cresce com isso na cabeça, não tem essa questão de sexo frágil, eu não sou menor do que ele por eu ser mulher”.

Abaixo seguem os excertos de duas entrevistas, sendo que essas narrativas foram produzidas por meio da questão na qual foi indagado se houve oportunidade de ler/estudar textos e discutir sobre os temas sexualidade e gênero.

Luciano: Ah, na verdade a gente teve bastante discussão sim. Isso ai é o que a gente mais tinha né, questão de separar o menino da menina, mais no sentido assim de que isso na verdade é errado, né? Essa separação de meninos e meninas, até porque o menino também tem que aprender a respeitar os limites que uma menina tem.

Entrevista em 21/09/2012

Vinicius: Então, no quarto semestre, no quarto semestre, eu tive uma apostila [...] o texto coloca essa questão da diferenciação de tratamento, da diferença do tratamento do gênero masculino para o feminino, onde colocava isso da não habilidade da menina, colocava que, o autor coloca que a Educação Física escolar ainda é bem masculina, daí surgiu a minha dúvida e porque ela ser masculina, que a escola, que a Educação Física atual ainda trabalha com o modelo masculino [...]

(Entrevista em 23/08/2012)

A indagação do professor Luciano de que “*na verdade é errado, né? Essa separação de meninos e meninas*” possibilita apontar que nela há uma articulação com um conjunto de discursos pedagógicos, os quais operam para instituir novos significados e metas para a Educação Física. Da mesma forma, quando o professor Luciano sinaliza que com a não separação se conecta o propósito que “*o menino também tem que aprender a respeitar os limites que uma menina tem*”, o sentido de respeito que se apresenta pode estar conexo ao de tolerância, e com esta compreensão o professor pode estar posicionando “meninos” como aqueles que, numa condição de ‘superioridade’, tem que ser condescendentes com as “meninas”.

Percebe-se que este argumento do professor expressa uma concepção de polaridades opostas, fixas e singulares, entre “meninos” e “meninas”. Entre os sentidos que polarizam e fixam, podem estar discursos articulados com conhecimentos médico/biológicos que constituem diferenças por meio de noções como mais força e velocidade para os meninos, os quais podem ser traduzidos como inferioridade das “meninas” em relação aos “meninos”. Junto com essa compreensão se ‘naturalizam’ diferenças entre “meninos” e “meninas”.

A discussão sobre as concepções, as abordagens e as formas de organização das aulas de Educação Física, com implicações na educação de homens/meninos e mulheres/meninas, está articulada a um conjunto de conhecimentos que precisam compor uma formação inicial de professoras/es de Educação Física. Para começar, esse campo de conhecimento conecta-se a teorias educacionais para a produção de

metodologias de ensino de Educação Física (conforme citei na nota 32), sendo que nelas, entre outras coisas, são considerados problemáticos os modelos pedagógicos ‘excludentes’.

O professor Vinícius apontar que teve acesso a artigo que abordava questões sobre a “*diferença do tratamento do gênero masculino para o feminino*” permite sinalizar que a produção sobre Educação Física e Gênero tem alguma ressonância nesse curso de licenciatura. Contudo, essa abordagem e/ou a forma como o professor fez a leitura dela, na perspectiva de gênero com a qual opero nesta tese, pode ser problematizada por que discute e sinaliza como problemática uma masculinidade que ‘domina’ o espaço da Educação Física e, ao mesmo tempo, institui masculino e feminino em polos opostos e fixos, desconsiderando as múltiplas masculinidades e feminilidades. Nesse sentido, conforme Dornelles (2006, p. 3):

Discutir a masculinidade como múltipla na Educação Física, talvez, ainda se configure como uma movimentação um pouco ‘solitária’ numa área que por tradição na pesquisa acadêmica construiu o seu campo particular de discussões de gênero inicialmente a partir dos estudos sobre mulheres.

Há que se considerar que as discussões sobre gênero e Educação Física no contexto brasileiro, conforme afirma Fabiano Deivid¹⁶⁴ (2011, p. 100), se “iniciam no fim da década de 1980, ganhando expressão na década de 1990, com a consolidação de projetos de pesquisa em PPG *stricto sensu*, além de teses, dissertações, livros e artigos”. Todavia, os sentidos e discussões produzidas podem afunilar em enfoques que, simultaneamente, instituem e atualizam concepções sobre feminilidades e masculinidades no currículo de formação de professoras/es.

No que concerne à sexualidade(s), no sentido que discuto nesta tese, sobre os modos que a Educação Física se articula com sexualidades não heterossexuais, não há um levantamento como nesse estudo sobre gênero, no entanto posso sinalizar que há algumas produções com esse enfoque¹⁶⁵.

Desse modo, assinalo que um curso de formação de professoras/es também se conecta a uma rede produzida e sustentada por pesquisas e produções científicas. Neste sentido, entendo que as metodologias de ensino em Educação Física contemporâneas, especialmente nas perspectivas críticas, assim como as pesquisas que enfocam gênero e

¹⁶⁴ Juntamente com Renata Osborne; Elza Rosa Silva; Renato Callado Ferreira; Emerson Saint Clair; Luiz Carlos Pessoa Nery.

¹⁶⁵ Neste sentido, posso citar os trabalhos de Reis (1994), Cunha Júnior e Melo (1996), Rosa (2004), Lima (2006), Santos (2008) e Dornelles (2013), mas também há outras.

sexualidade na Educação Física, possibilitam que esses assuntos sejam discutidos e considerados no âmbito desse curso.

Outras estratégias também funcionam no sentido de produzir discussões sobre essas temáticas, como assinala a professora Carmen:

Luciene: E lá na disciplina de estágio, que acontece? Os encontros lá no curso, teve algum momento em que foram tematizados esses assuntos?

Carmen: É, teve, até teve algumas palestras, né, trazidas de fora, não sei se foi uma que falou sobre gênero e sexualidade, eu percebo assim, que é um tema, eles sempre tentam abordar, trazem palestras. Só que dentro da faculdade, na hora da gente ver isso, no estágio é algo um pouco ausente, acredito que a gente deveria ter um pouco mais de informação assim sobre isso, sabe? Se preparar mais sobre isso, porque a gente começa a ver mais sobre isso quando a gente estuda, quando a gente vai pra prática, quando a gente precisa na verdade daquela ferramenta, só que na universidade, poucas vezes.

Entrevista em 19/09/2012

A respeito da realização de palestras, segundo Louro (2003, p. 45), trata-se de uma estratégia na qual:

As atividades – sejam quais forem os objetivos ou intenções declarados – não chegam a perturbar o curso ‘normal’ dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar o cânon oficial. Momentaneamente, a Cultura (com C maiúsculo) cede um espaço, no qual manifestações especiais e particulares são apresentadas e celebradas como exemplares de uma outra cultura.

Essa análise da autora, acerca dos modos como os temas gênero e sexualidade(s) são inseridos nos currículos escolares e de cursos de formação de professoras/es, permite apontar que essa lógica não desestabiliza a ‘ordem’ instituída e que é apenas uma concessão momentânea, no sentido de permitir a presença do diverso e estranho em contextos educacionais, não significando entretanto a inclusão e permanência das/os diferentes e, tampouco, que tais temáticas passem a figurar no cotidiano de instituições educacionais.

Deste modo, a narrativa da professora também sinaliza que essas estratégias não conseguem ‘preencher’ a ausência, tampouco possibilitam produzir as intervenções pedagógicas. Entretanto, se destaco a ênfase dada à ausência, também é para lembrar que esta pode ser um dos efeitos dos ‘silêncios’ nos textos programáticos do curso, assim como nas políticas institucionais de inclusão e ações afirmativas. Esse conjunto de documentos não menciona, por exemplo, sexualidade e orientação sexual.

Contudo, outras posições de sujeito também foram produzidas através das estratégias pedagógicas que enfocaram os temas, conforme se observa nas falas da professora Cristina e do professor Heitor:

Luciene: E as aulas eram feitas como?

Cristina: Todos juntos. Das outras disciplinas também foram juntas, é que essa [futebol] se destacou mais porque dentro de sala de aula trouxe discussões a respeito disso, né?

Luciene: Huhum.

Cristina: Tanto é que meus colegas sempre comentavam, ah, a aula foi boa, pois colocava os dois, masculino e feminino pra tá jogando junto, fazia discussões disso em sala de aula, é assim que ficou, digamos, chamava pro lado mesmo da participação dos homens e das mulheres nas aulas.

Entrevista em 31/08/2012

Heitor: [...] a gente era orientado mais pra fazer, acho questão mesmo de integrar né, os meninos e as meninas, só que a organização escolar não te permite isso, que você vai na escola e eles já tem uma organização, e você não pode chegar lá e querer descontextualizar tudo, então acabava que se pautava naquilo, mas não era uma coisa que era tematizada nas aulas da disciplina não.

Luciene: Huhum.

Heitor: Tocava no assunto sobre, a gente leu algumas coisas que falava sobre essa orientação, mas não era um tema muito evidente, dentro das aulas não [na disciplina estágio], ficava muito focado na questão dos prazos, da carga horária, terminar logo, e na prática mesmo que a gente via lá e o que a gente fazia era mais isso, que era pautado nas discussões da aula.

Entrevista em 14/09/2012

Conforme a fala do professor Heitor, os discursos pedagógicos que se encaminham no sentido de que as aulas devem ser mistas perdem um pouco de sua força, na medida em que nas escolas encontra aulas de Educação Física nas quais as/os estudantes são separadas/os. No capítulo a seguir, mostrarei como isso se opera na organização escolar em aulas que foram observadas e dirigidas pelas/os estagiárias/os do curso.

Em outro trecho da entrevista com a professora Carmen, a argumentação sobre a ausência dos temas gênero e sexualidade no currículo se repete:

Carmen: [...] quando a gente faz o relatório, responde aquelas questões sobre a escola, não tem questões que falam sobre gênero, nem sexualidade, e é uma coisa que deveria ter e aí como que a gente consegue lidar com essa situação, né? Sendo que a gente não teve uma vivência tão real na universidade, então foram coisas, é essa ausência.

Entrevista em 19/09/2012

Ela assinala a necessidade da inserção dos conceitos nos textos e documentos como uma estratégia para que os temas se tornem alvo de intervenções pedagógicas. Desta forma, ela reconhece como uma necessidade da formação, o que talvez tenha se tornado possível por sua atual posição de professora.

Esses trechos de entrevistas mostram que discussões, textos e palestras, foram algumas das estratégias usadas para discutir os temas gênero e sexualidades no âmbito do curso. Dessa forma, permitem supor que as estratégias presentes nesse currículo, em alguma medida, apontam que os modos de se organizarem aulas de Educação Física que não separam mulheres/meninas e homens/mulheres são recomendados para produzirem uma formação que pode estar em sintonia com as ‘verdades’ que hoje estão em vigor?

5.3 - Articulações com políticas de diversidade sexual e de gênero?

No capítulo 4, assinalei que as políticas de diversidade se articulam com as políticas de inclusão, as quais convergem na meta de levar todas/os para dentro das instituições educacionais, com o propósito de garantir o controle e segurança da população. Nesse sentido, para a meta de incluir todas/os se faz necessário algumas estratégias educacionais, as quais se traduzem em processos e práticas para produzir respeito e tolerância nas relações entre indivíduos que convivem nas instituições educacionais e também fora delas.

Por meio dessa compreensão, entendo que o currículo do curso de Educação Física também é atravessado pela lógica da inclusão, a qual se expressa em vários documentos produzidos no curso, como é o caso dos PPP, dos planos de ensino e dos relatórios dos estágios em ensino médio em várias instituições escolares de Cáceres. Desta forma, práticas discursivas expressas em textos e documentos constituem esse currículo de formação de professoras/es para propósitos inclusivos em aulas de Educação Física enquanto, simultaneamente, essas práticas são atravessadas pelas lógicas e metas presentes nas políticas educacionais de diversidade e de gênero.

Nesse sentido, apresento o relato do estagiário Renato¹⁶⁶ (2011/2, p. 18-19), no qual ele apontou que as/os estudantes da escola na qual fez estágio costumavam rejeitar novos e diferentes conteúdos:

[...] na maioria das vezes nota-se que a rejeição ao novo, ao diferente, sempre é o obstáculo mais enfrentado por nós professores de Educação Física. No entanto, nós professores devemos procurar meios, metodologias diferentes para que aconteça a inclusão da maioria nas nossas aulas, com modos diferentes de trabalhar certas modalidades esportivas e até mesmo aulas teóricas poderiam ser utilizadas na Educação Física.

¹⁶⁶ O excerto foi extraído da descrição e análise de uma aula com turma mista, na qual que ele trabalhou com o conteúdo basquetebol, para o qual a “rejeição de ambos os sexos foi menor”, mas os meninos ficavam pedindo para mudar para a modalidade futsal.

Esse relato mostra algumas concepções e estratégias do estagiário Renato que estão implicadas com uma lógica de inclusão. Contudo, além dos propósitos que compõem seu relato/análise, destaco o ‘tom’ da frase “*nós professores devemos*”, na qual conclama a si mesmo e a todas/os professoras/es ao imperativo de produzir os meios e metodologias para incluir.

Assim, entendo que esse modo do estagiário se posicionar vai ao encontro do que, hoje, se encontra em praticamente todas as instituições educacionais brasileiras. Nesse sentido, Alfredo Veiga-Neto e Maura Lopes (2007, p. 948) apontam que “seja no plano simbólico, seja no plano nitidamente material o fato é que a todos parece interessar qualquer coisa que se possa fazer ou se deixar de fazer em nome da inclusão”. Sendo que o curso de Educação Física da Unemat e as escolas onde acontecem os estágios estão entre essas instituições, nas quais se orienta para uma educação inclusiva, trata-se, pois, de uma posição constituída por algumas ‘verdades’ do tempo presente e que constituem essa formação de professoras/es.

O estagiário Renato também assinalou o propósito da inclusão da maioria, de modo que a lógica contida nessa assertiva faz supor que nas aulas aconteciam exclusões, as quais talvez estivessem de algum modo associadas às dificuldades por ele apontadas. Contudo, saliento que a produção das estratégias apontou para o intuito de levar para as aulas “*a maioria*”, de modo que pode significar uma das maneiras de se operar com a inclusão por conta da impossibilidade de abranger a todas/os.

Interessam também algumas especificidades da Educação Física, na qual a inclusão também se imbrica com diversidade de determinados modos. Nesse sentido, é possível ver no excerto a seguir, extraído do relatório da estagiária Cristina (2011/1, p. 13-14), uma leitura acerca de práticas escolares, na qual ela traz para a discussão uma referência bibliográfica própria¹⁶⁷:

As aulas são organizadas com separação por sexo, os alunos fazem as aulas separados das alunas. Esta é uma prática que vem acontecendo na maioria das escolas públicas da cidade de Cáceres, das três escolas em que eu participei dos estágios, em todas elas os alunos faziam a aula de educação física separados das alunas. E em outras escolas públicas que pude estar observando detectei a mesma situação. Segundo relatos de alguns professores, essa separação ocorre porque os alunos têm mais força do que as alunas, e essa postura seria uma forma preventiva de evitar acidentes, já que as alunas possuem menos

¹⁶⁷ Conforme as referências no relatório, trata-se de RANGEL, Irene C. A. Educação Física e Educação Física na Escola: uma história de glórias, medalhas e... exclusões. In: MOREIRA, E. C. Educação Física Escolar: desafios e propostas I. 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

força que os alunos. Para Rangel (2009), o entrosamento entre meninos e meninas é dificultado em termos das aulas de educação física, mas felizmente facilitado em sala de aula de outras disciplinas. Talvez isto explique um pouco o afastamento e falta de integração entre os gêneros. Entretanto, na medida em que os professores de educação física trabalhem sempre em conjunto, meninos e meninas, talvez a realidade seja alterada.

A estagiária aponta que o trabalho em conjunto pode alterar essa situação de “*falta de integração entre os gêneros*”. Quem sabe essa compreensão de que “aulas que não separam meninas e meninos” produzam integração, não esteja relacionada com formas de inclusão? Se essa concepção se conecta aos sentidos de in/exclusão apresentados anteriormente, os quais se constituem por meio de processos classificatórios, assim como a ocupação dos espaços por determinados grupos e não outros, é possível apontar que, no caso da Educação Física escolar, as práticas de juntar as/os estudantes para compartilhar o mesmo espaço e os mesmos conhecimentos podem ser entendidos como processos de inclusão.

Convém assinalar que na proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1997b, p. 25; 1998, p. 42)¹⁶⁸, se apresenta a seguinte concepção:

No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias.

Esse documento específico da Educação Física é parte do conjunto que abarca todos os campos de conhecimento e temas transversais¹⁶⁹, o qual foi produzido para instituir um currículo nacional a ser aplicado nas “quatro primeiras séries”¹⁷⁰ e no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental da Educação Básica do sistema educacional brasileiro. Trata-se de uma política de currículo criada no primeiro mandato do governo FHC, como um desdobramento da LDBEN. Ao examinar os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente nos seus volumes de Educação Física (BRASIL, 1997b) e

¹⁶⁸ É importante salientar que os PCNs Educação Física a que me refiro são dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, contudo são documentos nos quais são apontados princípios para a Educação Física, que constituem uma lógica na qual as aulas mistas podem ser consideradas adequadas para todos os níveis de ensino.

¹⁶⁹ Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; Volume 2 - Língua Portuguesa; Volume 3 - Matemática; Volume 4 - Ciências Naturais; Volume 5 - História e Geografia; Volume 6 - Arte; Volume 7 - Educação Física; Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde; Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

¹⁷⁰ Essa era a denominação utilizada no texto, que foi a primeira edição dos PCNs, embora nele já tivesse a orientação para organização em ciclos.

de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (BRASIL, 1997a), aponto que nessa política curricular já expressava compreensões que se imbricam com as políticas de gênero e de diversidade sexual.

Desta forma, entendo que os sentidos dados às aulas de Educação Física mistas nos PCNs também se encontrem em propostas teórico-metodológicas para a Educação Física escolar presentes numa formação de professoras/es. Além disso, talvez esses documentos e textos sejam atravessados pelos sentidos de diversidade, de modo que nos textos dos PCNs se encontre uma discussão sobre gênero com o propósito de que “os meninos e as meninas [...] possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar”. Assim, esse enfoque no gênero pode ter o intento de produzir relações de não discriminação (com possíveis efeitos de não exclusão), produzida por meio da organização de turmas mistas.

Ao mesmo tempo, entendo que os discursos das políticas educacionais de diversidade e de inclusão se ramificam e penetram nas várias instituições educacionais (talvez com ecos em outras instâncias do social) e possibilitam aos sujeitos dessa formação em Educação Física da Unemat assumir posições como a da estagiária Cristina: “*na medida em que os professores de educação física trabalharem sempre em conjunto, meninos e meninas, talvez a realidade seja alterada*”.

É compreensível, entretanto, que se apresente nesse excerto do relatório, argumentos de professoras/es das escolas de que “*os alunos têm mais força que as alunas*” para justificarem a separação das/os estudantes nas aulas de Educação Física. Tais argumentos podem ser constituídos por discursos médico-biológicos conjugados a discursos do senso comum, os quais se articulam e atualizam uma tradição de separar meninas/mulheres e meninos/homens em aulas de Educação Física. Dessa forma, algumas tradições têm sua força e se mantêm no tempo presente: por meio de várias práticas que se sustentam no discurso do senso comum, atualizando saberes tomados como verdades, que meninas/mulheres com sua ‘fragilidade’ devem ser protegidas do risco de lesões em práticas esportivas e jogos junto com meninos/homens. Não se trata, também, de conceber que somente argumentos e justificativas de professoras/es das escolas sustentem determinadas concepções e práticas, pois concebo que outros atravessamentos permitem constituir certas práticas e não outras.

Essas tradições, contudo, podem entrar em conflito com o conjunto de novas orientações e compreensões para a Educação Física escolar, constituídas pelas políticas curriculares. Nesse trecho do relatório é possível sinalizar um movimento da estagiária

no sentido de entender o cotidiano das escolas, nas quais se separavam as/os estudantes, que pode ter sido abalizado por concepções que foram constituídas na formação. E, também, salientar que nesse relato se apontou para a “*falta de integração entre os gêneros*”, provavelmente apontado como algo problemático. Entretanto, em relação a esse mote, continuarei a seguir.

5.3.1 - “tem que ter aquele convívio, tem que ter o respeito”

Aqui discuto o que entendo como alguns efeitos de políticas educacionais de diversidade, entre elas as de gênero e sexualidades, nesse currículo de formação de professoras/es. No entanto, indico que isso se produz por meio de princípios e metas relacionadas com diversidade, as quais atravessam o conjunto de políticas educacionais brasileiras contemporâneas. Assim, é pertinente lembrar que os discursos e os sentidos dispostos em tais políticas se relacionam, conforme apontou Silva (2009, p. 97-98), com “os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada ‘diversidade’ cultural num caráter de tolerância e respeito”, sendo, porém, concepções que “deixam de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que antes de tudo, produzem a identidade e a diferença”.

Para esta parte, escolhi alguns trechos de relatórios e entrevistas que mostram as posições de dois estagiários, duas professoras e dois professores, por entender que foram posições constituídas por práticas discursivas que produzem uma formação em ‘sintonia’ com sentidos de celebração da diversidade e, talvez, inclusão. Assim sendo, são posições articuladas aos propósitos de constituir na Educação Física alguns valores, normas e atitudes relacionadas à noção de respeito. As narrativas e relatos permitem assinalar que os sentidos de respeito podem se desdobrar em, por exemplo, “*cooperação*”, “*solidariedade*” e “*companheirismo*”.

Assim, começo com o relato do estagiário Vinícius (2011/1, p. 16), o qual informou as estratégias para as aulas que desenvolveria durante seu estágio:

Promover jogos com meninas e meninos em mesma equipe, delimitação de tempo do espaço da quadra para meninas e meninos, possibilidades que estão de acordo com os PCN’s (2001, pág. 30) “nos jogos, ao interagirem com os adversários, os alunos podem desenvolver respeito mútuo, buscando participar de forma leal e não violenta. [...] principalmente nos jogos em que é fundamental que se trabalhe em equipe, a solidariedade pode ser exercida e valorizada”.

Conforme o relato do estagiário Vinícius, suas práticas nos estágios foram respaldadas com textos curriculares da Educação Básica, no caso, os PCNs. Assim, essa prática do estagiário se constituiu por meio de entrecruzamentos com o texto desse documento que foi produzido para os níveis de ensino aos quais se direciona a sua formação. No excerto é possível ver que o estagiário articulou o “*desenvolver o respeito mútuo*”, expresso na citação dos PCNs, com jogos nos quais possam estar “*meninas e meninos em mesma equipe*”. Portanto, sugiro que essa prática do estagiário se conecta, em alguma medida, à concepção expressa nos próprios PCNs¹⁷¹ no sentido que aulas mistas podem oportunizar a convivência e, com isso, produzir “solidariedade”. Entendo ainda que esses propósitos também figuram entre as concepções e práticas que se encontram no currículo do curso.

No caso do estagiário Carlos (2011/1, p. 15), trata-se do relato e análise sobre as aulas durante o período de observações:

Essas aulas são ministradas na quadra da escola, não sendo separadas por sexo, o que a meu ver é importante para que haja total interação e cooperação, não sendo apenas de meninos para meninos ou meninas para meninas, mas sim de ambos os sexos, respeitando a individualidade e ajudando nas dificuldades.

No relato acima não se apresenta uma menção direta a textos, documentos e perspectivas teórico-metodológicas, mas nele o estagiário sinalizou a importância da interação e cooperação de ambos os sexos, de modo que talvez essas concepções expressas possam ter se produzido através de práticas que compõem essa formação, que se articulam e constituem professoras/es para o intuito de produzir “*interação e cooperação*” entre “*ambos os sexos*”.

Entretanto, essa posição pode ter se constituído por conta das condições das aulas que observou naquela escola. Ainda assim, é possível conceber que, no fim, se articula às práticas educativas operadas no âmbito das escolas no sentido de produzir relações que se pautam em, por exemplo, solidariedade e cooperação. E, talvez, essas práticas também conformam o currículo do curso de Educação Física e podem ser entendidas como efeitos de políticas educacionais curriculares que preconizam, entre outras coisas, a inclusão de todos os indivíduos nos espaços sociais.

¹⁷¹ “No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias.” (BRASIL, 1997, p. 25; 1998, p. 42).

Pois bem, os relatos mostram posições de estagiários, por meio de textos produzidos no formato de relatório a serem apresentados como requisito para avaliação dos seus estágios, e talvez isso tenha implicado no modo em que apresentaram suas análises e concepções. Desta forma, os relatos podem ter se encaminhado ao encontro daquilo que se espera de futuras/os professoras/es, mas não necessariamente expressado as opiniões que seus autores teriam se já estivessem na posição definida de docentes.

Por isso, as narrativas de professoras/es formadas/os nesse currículo permitiu ‘quebrar’ e esmiuçar um pouco mais os sentidos expressos nos relatórios, com o intuito de compreender os modos de produção desse currículo, além de possíveis articulações com as políticas de gênero e de diversidade sexual. Desta forma, apresento duas narrativas, do professor Luciano e da professora Eliane, nas quais se apontam compreensões sobre a não separação de meninas/mulheres e meninos/homens, conforme a seguir:

Luciano: Ah sim. É como eu disse e eu volto àquela mesma questão de respeito, vai tá tudo, tudo vai tá centrado, a princípio, nessa questão de respeito, porque os meninos, querendo ou não, eles se respeitam em si, e as meninas também, só que eles precisam ter contato com esse novo, com esse diferente, pra que eles também possam se sentir, para que eles possam ser sensíveis na questão de respeitar o colega. Porque assim, é igual eu volto a dizer, é como professor por tudo que eu passei na escola, na faculdade, por tudo que eu vivenciei, por tudo que eu li, que eu estudei, eu sei que essa não é a melhor forma, de separar por gênero, não é a melhor forma.

Entrevista em 21/09/2012

Eliane: Daria muito bem pra ensinar respeito, companheirismo entre homem e mulher, não precisaria disso, de tá separando, né? [...] Não tem necessidade, devia tá todo mundo junto, porque não? É muito melhor pro aprendizado, porque um não pode aprender com o outro? As meninas aprenderem com os meninos? Os meninos com as meninas? Ah, porque o menino gosta de futebol e a menina não? Tem menina que gosta de futebol, que joga melhor do que menino, porque que não pode misturar?

Entrevista em 03/09/2012

Inicialmente, destaco que os sentidos de respeito assinalados pelo professor e pela professora têm algumas diferenças, pois na narrativa do professor pode ser entendido como um efeito das aulas que não separam “*meninos*” e “*meninas*” e na narrativa da professora como uma atitude a ser ensinada e possibilitada com a não separação. Todavia, compreendo que nos dois entendimentos está a concepção de que a não separação pode oportunizar que o respeito seja um dos valores e atitudes que constituam as relações entre as/os estudantes.

Desse modo, a concepção de práticas conjuntas entre meninas/mulheres e meninos/homens, atravessada pela noção de respeito, pode ter sido constituída no currículo de formação dessas/es professoras/es, mas também nas aulas de Educação Física nas escolas. Da mesma forma, as narrativas podem estar atravessadas com discursos pedagógicos que se articulam às políticas de diversidade e de inclusão, as quais têm entre suas metas garantir que toda variedade de indivíduos possa ocupar os espaços educacionais, sendo que na Educação Física a variedade/heterogeneidade pode se relacionar a meninas/mulheres e meninos/homens, no mesmo espaço e práticas em aulas dessa disciplina.

Também apresento a narrativa da professora Luana em resposta à questão sobre as situações relativas às temáticas de gênero e sexualidades. A professora sinalizou que aconteceram algumas situações durante seu estágio em ensino médio realizado com turmas mistas, e a partir daquelas relativas às sexualidades, ela procurava fazer uma rápida intervenção e voltar aos objetivos das aulas, conforme a seguir:

Luciene: E como que era essa, era uma abordagem relativa à sexualidade, a gênero? Como que era isso? Essas situações que aconteciam?

Luana: Então, quando acontecia alguma coisa, quando eu me deparei a respeito, sempre voltava mais pra sexualidade da pessoa que tá fazendo as aulas de Educação Física, né, através de chacota, falando disso e disso, aí tentava mostrar pro aluno que não é isso, né, que devia, tem que ter o respeito, se é isso, é o caminho que ele seguiu, a gente tem que tentar respeitar esse aluno, né, e todos, não é só aquele, mas todos, de respeitar todo mundo, né, era focado mais a isso.

Luciene: Essas chacotas eram de que tipo? De que jeito?

Luana: Ah, mais pejorativo, né? Viado, bicha, sapatão. Muito pesado.

Luciene: E aconteceu isso muitas vezes?

Luana: Isso.

Luciene: E aí você parava e discutia com eles?

Luana: Nem, não seria discussão, né, tentava falar “ah, não fala isso e isso” e respeitar, pra respeitar, que eu não sei se tava certo, mas eu fazia questão de respeitar o aluno, respeitar a pessoa que tá do seu lado, próximo, então chamar pelo nome da pessoa, às vezes, esse tipo de coisa, né?

Luciene: Sim, e esse tipo de situação aconteceu em que momentos? Em que estágios?

Luana: Foi mais no estágio de ensino médio.

Entrevista em 29/08/2012

Por essa narrativa é possível ver que a noção de respeito foi aplicada pela professora nas aulas que conduziu durante seus estágios, quando aconteceram “*chacotas*”¹⁷² com estudantes que ‘escapavam’ da heteronorma. Porém, assinalo que sua

¹⁷² Entre os sentidos dessa palavra em vários dicionários se encontra zombaria, a qual significa no Minidicionário Aurélio (FERREIRA, 2004): “manifestação malévola, irônica ou maliciosa, por meio do riso, palavras ou gestos, e com que se ridiculariza ou expõe ao desdém uma pessoa, instituição, atitude”. Na situação narrada trata-se do uso de palavras para designar alguém (alguns) como não heterossexual(is)

intervenção para solicitar que houvesse respeito, vinculou-se a uma compreensão que isso deveria acontecer nas relações com todas/os, neste sentido apontou que “*não é só aquele, mas todos, de respeitar todo mundo, né*”.

Diante disso, entendo que nessa narrativa e nas duas anteriores, incide uma lógica do respeito como um valor a ser ensinado e/ou como efeito de práticas as quais seriam desenvolvidas na convivência e interação das/os estudantes em aulas de Educação Física. Assim, concebo que nos termos dispostos nas atuais políticas educacionais brasileiras, o respeito possa funcionar como princípio e estratégia que torne possível que todas/os, ou pelo menos a maioria, possam ser incluídas/os e convivam nas práticas e espaços escolares.

Nas políticas de diversidade, o respeito é preconizado, conforme o texto do Programa Brasil sem Homofobia no qual se “apresenta um conjunto de ações destinadas à promoção do respeito à diversidade sexual” (BRASIL, 2004a, p. 27). Contudo, essa noção se vincula aos sentidos de diversidade nos termos de sua produção teórica e, arrisco dizer, pedagógica, que se volta aos “processos de harmonização social, não raras vezes, inclusive, apelando para categorias como o humanismo, generosidade e tolerância” (SIERRA, 2013, p. 32). Ao mesmo tempo, entendo que tais categorias são produtivas no sentido de manter ‘intocadas’ as relações de poder que atravessam e constituem as diferenças enquanto diversidade.

Ainda que os textos de política como o “Brasil sem Homofobia” e “Cadernos Secad: Gênero e diversidade sexual na escola” (BRASIL, 2007) não tenham implicado, diretamente, em práticas e concepções dessas/es professoras/es que se formaram no curso, sugiro que os discursos da diversidade, que atravessam não somente políticas educacionais, mas toda organização social e cultural contemporânea, possam ter como efeitos as noções de “*cooperação*”, “*solidariedade*” e “*companheirismo*”, que conformam práticas e produzem o currículo de formação de professoras/es.

As narrativas eleitas para compor essa discussão permitiram mostrar que essas/es professoras/es expressam várias concepções, algumas que vão ao encontro de discursos sobre inclusão e diversidade que constituem políticas educacionais e institucionais. Nesse sentido, a professora Carmen fez algumas ponderações:

e, ao mesmo tempo, constrangê-la(s). Essas atitudes, comumente, são formas nas quais se expressa o preconceito e a homofobia (adiante apresentarei uma rápida discussão conceitual sobre esse termo).

Carmen: [...] Aí, dentro da sala, trazendo já pra nosso ambiente de formação, o que a gente discutiu lá é que não se deveria fazer isso, porque ali, por ser um ambiente de formação, já querendo dizer isso em relação ao aluno, que ali ele está formando, a gente tá formando cidadãos, né, a gente tá moldando eles, então eu não posso simplesmente separar meninos aqui, meninas ali, isso vai implicar no ambiente de integração social deles, na diversidade. As únicas discussões que nós tivemos dentro de sala na faculdade foram que não se deve separar, né, por implicar mesmo nessa integração social dos alunos, nessa convivência social, mas não foi tão profundo.

Entrevista em 19/09/2012

O excerto precedente é a resposta da professora Carmen a indagação sobre a existência ou não de discussões sobre metodologias de Educação Física e separação de turmas por gênero no curso. A professora expressou um entendimento de que a questão da separação de “*meninos*” e “*meninas*” era discutida e, mais do que isso, de que não se deveria separar por conta de implicar “*no ambiente de integração social deles, na diversidade*”.

Pois bem, ela também vincula esses argumentos à compreensão de que o propósito é formar “*cidadãos*”. Conforme sua narrativa, a cidadania se vincula à integração social e à diversidade. E essa noção também se conecta às concepções que permeiam uma formação de professoras/es, as quais podem ter se constituído como efeito das novas leis e entendimentos produzidos no contexto de redemocratização, desde a década de 1980, conforme apontam Silvio Gallo e Renata Aspis (2010, p. 90): “a afirmação da cidadania foi a tônica, tanto na Constituição quanto na LDB. Tratava-se (trata-se) de garantir as condições para vivermos numa sociedade em que direitos e deveres sejam garantidos, preservados, exercitados”.

Contudo, numa sociedade em que se preconiza a inclusão e a valorização da diversidade, um dos sentidos é que todas/os possam ser reconhecidas/os como cidadãs/cidadãos. E, na compreensão da professora Carmen, conforme o que se produziu no curso, práticas de integração das/os estudantes podem ser um dos modos para se formar “*cidadãos*”. Ao mesmo tempo, ela também sinalizou que essas discussões no curso não foram tão profundas, donde pode entender-se que as práticas e concepções que organizavam esse currículo não possibilitavam ‘tocar’ com mais densidade nas relações de poder que atravessam e constituem as práticas sociais, de modo que a maneira pela qual se organiza um currículo poderia estar mais em sintonia com as políticas de diversidade.

5.3.2 - “pra não ficar uma coisa muito fora da ordem”

Nesta última parte, apresento narrativas de dois professores com o intuito de mostrar modos como eles se posicionaram em relação a sexualidades e gênero, sendo que tais posicionamentos podem ter se constituído, em alguma medida, por meio do currículo do curso de formação em Educação Física e, talvez, por conta de visibilidades e práticas que tocam nesses temas, na medida em que se tornaram mais comuns no contexto mais amplo e no âmbito das instituições educacionais.

Na Unemat e no curso de Educação Física, assim como em outras instituições, também circulam as/os que, em termos de gênero e sexualidades, divergem da heteronorma. Tais presenças podem produzir estranhamentos e conflitos que acionam várias práticas e situações, as quais se apresentam em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, saliento que algumas práticas moldaram, tencionaram e constituíram as relações entre indivíduos que compartilharam os espaços de formação do curso – e que elas também produziram efeitos nessa formação de professoras/es de Educação Física. Por essa lógica, a entrevista com o professor Vinícius permite ver como determinados docentes tornaram-se alvo de práticas que entendo como homofóbicas¹⁷³:

Luciene: Eu não entendi muito bem quando você citou a questão de terem professores homossexuais no curso e haver uma agressão, como que era isso? Não entendi¹⁷⁴.

Vinícius: É a imitação, a imitação do professor, a imitação do homossexual.

Luciene: Em forma de chacota?

Vinícius: De chacota, o tempo todo. Vai fazer uma atividade, já vem um tipo, faz um tipo, outro, em todas as situações.

Luciene: Isso no decorrer de todo o curso? Quando existia uma disciplina, as disciplinas, onde estavam esses professores?

Vinícius: Em todo o curso, em todo o curso, mais enfático quando estavam os professores em sala também.

Luciene: Hum, e o que você pensa disso?

Vinícius: Falta de conhecimento, falta de esclarecimento, é aquilo que a gente traz de casa, aquilo que a gente traz da sociedade.

(Entrevista em 23/08/2012)

¹⁷³ De acordo com Borrillo (2010, p. 30-31) a homofobia está imbricada com o sexismo e o heterossexismo. Enquanto o sexismo implica “tanto na subordinação do feminino ao masculino quanto a hierarquização das sexualidades”, o heterossexismo tem a especificidade de instituir uma “hierarquia das sexualidades”, na qual a heterossexualidade se constitui como a norma a partir da qual se avalia as outras sexualidades, que passam a ser classificadas como “incompletas, acidentais e perversas” e, ainda, “patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização”. Assim, pode-se dizer que na lógica (hetero)sexista “a evocação constante da superioridade biológica e moral dos comportamentos heterossexuais faz parte de uma estratégia política de construção da normalidade sexual”.

¹⁷⁴ Essa questão derivou-se da narrativa do professor Vinícius sobre práticas de alguns que ele denominou como “os meninos” que eram seus colegas de turma no curso: “agrediam de uma forma velada a respeito de gênero e sexualidade, até por nós termos uns professores homossexuais, todas as atividades dentro da sala, eles faziam indicativo disso”.

Pois bem, assinalo que talvez essas práticas narradas pelo professor Vinícius não ficassem visíveis o tempo todo para todas/os, principalmente os professores em questão, mas a “*imitação*” não faria muito sentido se não fosse vista pelo menos por algumas/alguns colegas da turma. Desse modo, são práticas explícitas que, nesse caso, instituem e atualizam a heteronorma no âmbito do curso, por meio dessas práticas alguns indivíduos fazem repercutir concepções sobre sexualidades e, possivelmente, gênero. Ainda que esses episódios tenham sido recorrentes nessa turma, não significa que tenham acontecido em outras, mas são práticas que (re)produzem concepções e atravessam esse currículo.

Saliento, entretanto, o modo como o professor Vinícius compreende essas práticas: como “falta de conhecimento e esclarecimento”, como “aquilo que se traz de casa e da sociedade”, podendo estar relacionada com uma maneira de classificar na qual o conhecimento está dentro da universidade, pois “se traz” para dentro da universidade algo que é denominado como “aquilo”, que relacionado à falta de conhecimento pode ser entendido como não conhecimento. Dessa forma, essa compreensão do professor poderia sugerir a concepção de que essas práticas não condiziam com o lugar onde aconteceram, por ser este um lugar de conhecimento. Uma narrativa na qual se articula um jogo de retórica que sinaliza uma posição que não está ‘fora da ordem’ educacional brasileira contemporânea, podendo estar vinculada ao que se produz/institui em discursos políticos e pedagógicos quando aludem ao respeito e tolerância como princípios a serem ensinados e aprendidos em instituições educacionais.

Já o professor Heitor, ao ser perguntado sobre o que pensava sobre a organização das aulas que separam alunos por sexo, desdobrou o tema da seguinte forma:

Heitor: [...] Então eu acho que essa coisa de você trazer o discurso dos universos masculino e o feminino juntos, te proporciona tematizar esse tipo de assunto da diferença sexual e não só na relação hetero, também na relação homossexual, porque ocorre também. A gente percebe que existe menino assim, tendências homossexuais, que não se aceita ainda, o fato de não ter se descoberto ou que já assume também como meninos homossexuais, meninas também da mesma forma. Mas acho que é nessa perspectiva de você trazer essa coisa da diferença mesmo, de estar nas aulas, de trazer isso pro discurso, pra eles entenderem, pra não ficar uma coisa muito fora da ordem que tá ali, ham? O que é isso? Acho que se você tematiza isso direto no convívio com os dois, acho que é mais fácil trabalhar, eu penso assim.

Entrevista em 14/09/2012

Essa narrativa tem singularidades interessantes, se não, vejamos: nela se expressou a possibilidade de discussões acerca do “*assunto da diferença sexual*”, com enfoque em sexualidades homo/heterossexuais. Nesse sentido, ainda que em alguns relatórios e entrevistas tenham sido mencionadas situações com as/os estudantes que ‘fugiam’ da heteronorma, essas situações não foram produzidas em práticas que tinham propósitos de suscitar alguma discussão, tal como no sentido expresso pelo professor Heitor: “*trazer essa coisa da diferença mesmo, de estar nas aulas, de trazer isso pro discurso, pra eles entenderem, pra não ficar uma coisa muito fora da ordem que tá ali, ham? O que é isso?*”.

Trata-se, enfim, de uma posição que possibilite que se visibilize e se rompa com os silêncios em relação a sexualidades em espaços escolares? Entendo que essa posição tem sintonia com alguns pressupostos, entre os quais assinalo as ponderações de Louro (2001, p. 89):

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/as homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie de garantia da “norma”.

Pois bem, ainda que essas práticas e seus respectivos efeitos ainda se mantenham em escolas e demais instituições educacionais, tem se tornado um intento não mais tão simples, pois além das políticas com propósito de incluir a todas/os, compreendo que os próprios sujeitos que divergem da heteronorma podem, com suas ‘presenças falantes’, tencionar práticas que visam silenciá-los.

Contudo, aqui, a discussão enfoca a posição do professor Heitor, na qual este sinaliza que discussões sobre o tema das sexualidades em aulas de Educação Física se tornam mais fáceis quando acontecem na situação de convívio entre as/os estudantes. Dessa forma, não seria esta uma posição atravessada pelos discursos pedagógicos e políticos de gênero e de diversidade sexual? Com a narrativa do professor, é possível sinalizar que esse tipo de prática, entre outras, pode ter se constituído nesse currículo de formação de professoras/es.

Em análise mais ampla, essa narrativa somada às outras e aos demais relatos apresentados até aqui mostram um conjunto de práticas que não estão ‘fora da ordem’ educacional contemporânea brasileira, pois entendo que essas práticas às vezes se

aproximam e outras vezes se afastam de orientações expressas em leis e atos normativos, os quais ‘tocam’ direta e indiretamente nas questões de gênero e de diversidade sexual. Desse modo, sugiro que em se tratando de formação de professoras/es, o contexto é de instabilidades e mudanças, no qual algumas práticas tradicionais e conservadoras em relação às questões de sexualidades e gênero são tencionadas, embora ainda tenham sua força na constituição dos processos e modos de organização do social e, especialmente, dos currículos contemporâneos.

Em tom de arremate?

Eis o momento de escrever as últimas ‘notas’, dar um arremate à tese. Todavia, assinalo desde o título que meu tom não será aquele de afirmação segura e final. O propósito desse tom também assinala o não arremate das questões desta pesquisa e, menos ainda, ao ‘entoar’ de ‘sons’ que continuarão reverberando em minhas práticas docentes cotidianas. Nesse sentido, resultou dessa primeira investigação no ‘meu’ lugar o desejo de produzir mais análises sobre os atravessamentos de sexualidades e gênero em práticas pedagógicas no curso, principalmente quando se articulam com as práticas que acontecem nas escolas. Todavia, aqui é tom de conclusão.

No andamento da escrita e, principalmente, nas leituras dos relatórios e entrevistas, por vezes percebi coisas de maneira mais próxima aos meus desejos de docente e não aquilo que de fato se mostrava prontamente nas falas e relatos. Isto tornou o processo mais delicado, exigindo que eu tivesse atenção redobrada para não ‘escorregar’ nas trilhas da pesquisa, ou seja, para que eu mantivesse um rigor para produzir análises menos ‘encharcadas’ de concepções próprias de minha posição de docente.

Ao mesmo tempo, reler os relatórios, reencontrar algumas/alguns professoras/es formadas/os no curso, o processo de escrita desta tese – todos esses fatores possibilitaram um exercício de constante revisão de minhas práticas docentes ao acompanhar/orientar estágios nos últimos quatro anos. Mais ainda ao considerar que o meu tempo de experiência com esse componente curricular coincide com meu período de permanência nesse doutoramento, ou seja, me constituí pesquisadora e professora-supervisora de forma simultânea. A superação das instabilidades resultantes do exercício concomitante das duas funções também deve ser assinalada como resultado desta tese, mesmo que tenha efeito mais profundo em meu próprio crescimento enquanto pessoa/docente/pesquisadora.

Também é importante assinalar que não tive o intuito de resolver definitivamente as questões e problemas, escolhendo, ao invés disso, mostrar algumas respostas provisórias e contingentes – apenas algumas entre outras possíveis. Assim, foi tentando e retocando que as palavras escolhidas formaram este trabalho, conduzido pela intenção de analisar o currículo de formação de professoras/es de Educação Física da Unemat para entender de que modo ele se articula com as políticas educacionais contemporâneas de gênero e de diversidade sexual. Este trabalho tem ainda um enfoque

na formação que se produz durante os estágios supervisionados em ensino médio, nos quais esse currículo é produzido pelo entrelaçamento das práticas e dos múltiplos sentidos que coabitam os currículos escolares.

Os modos de vinculação desse currículo com as proposições dos textos de políticas educacionais de diversidade sexual e de gênero não acontecem de forma tão direta, por isso entendo que se articulem por meio de lógicas que constituem as atuais políticas educacionais brasileiras, entre as quais destaco os processos de inclusão que hoje abarcam um amplo conjunto de grupos sociais, entre eles a população LGBT e mulheres.

Assim, esse currículo, que se organiza de modo articulado aos escolares, é produzido por meio de práticas que separam e não separam as/os estudantes, e em qualquer desses formatos pouco ‘tocam’ nas relações de poder/saber que instituem diferentes espaços e práticas para meninas/mulheres, meninos/homens e as/os que divergem da heteronorma, tanto em aulas de Educação Física nas escolas como em disciplinas do curso de formação de professoras/es.

Ao mesmo tempo, outros argumentos buscam instituir a separação das/os estudantes pautando-se em diferenças de habilidade e força ou no risco da sexualidade ‘descontrolada’, recursos retóricos que podem ser entendidos como discursos conservadores da Educação Física, da sexualidade e do senso comum, os quais atravessam esse currículo para formação de professoras/es, produzindo/atualizando concepções sobre meninas/mulheres e meninos/homens na lógica das oposições binárias e, talvez, para a produção de uma coerência sexo/gênero.

Isso não significa, entretanto, que este seja um currículo que produza tão somente práticas e concepções conservadoras de Educação Física, pois ele se organiza pela coexistência de distintas concepções e práticas, as quais produzem conflitantes posições de sujeito. Nesse sentido, sugiro que algumas das narrativas e relatos têm sintonia com a lógica que organiza as políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual, mas também com outros saberes contemporâneos – tanto os produzidos no âmbito das universidades como fora delas – e nos imbricamentos.

Entretanto, saliento que a lógica da inclusão atravessa esse currículo, e que esta está em sintonia com as condições sociais e culturais contemporâneas, instituindo novos significados aos processos educacionais e para formação de professoras/es, ao mesmo tempo em que estão emaranhados com alguns sentidos educacionais tradicionais. No que concerne às sexualidades e gênero, esses sentidos podem estar relacionados com

valores e moralismos presentes em discursos do senso comum, os quais permanecem e, com sua força, marcam e constituem práticas docentes e discentes, tanto no âmbito do curso investigado como nas escolas de Ensino Médio nas quais aconteceram os estágios do Curso de Educação Física no ano de 2011.

Embora a rede discursiva da inclusão seja densamente tramada, nesse curso de formação de professoras/es foi possível ver que discursos conservadores da Educação Física são atualizados e podem implicar na escolha de *quem* e de *que modo* este *quem* pode ser incluída/o. Nesse sentido, as temáticas das sexualidades, e talvez as de gênero, sejam pouco discutidas, em parte porque algumas das formas tradicionais de Educação Física podem ‘silenciar’ as múltiplas sexualidades e gêneros, implicando também em invisibilidades que configuram esse currículo em sintonia com uma cultura heteronormativa (talvez não apenas esse currículo se organize nessa lógica).

Contudo, os textos de tais políticas educacionais contemporâneas, como as de gênero e diversidade sexual, também se conectam às complexas redes tecidas por saberes e poderes, que podem ter efeitos como a inclusão para (hetero)normalizar. Essa compreensão busca amparo no que discuti anteriormente, com aportes foucaultianos, e apoiada em autor/autoras brasileiras/o, sobre processos de in/exclusão que se articulam aos processos de normalização. Nesse sentido, corroboro com Sierra (2013, p. 175): “da forma como vejo, todo processo de inclusão sempre articulará, por outro lado, processos de normalização”. Eis que essa forma de entender a lógica dos processos de inclusão produz uma acuidade que capta os ‘silêncios’ nesse currículo, entendo-os produtivos para o intento de fazer ressoar a heteronormatividade.

A celebração da diversidade é um dos efeitos das políticas da diversidade sexual e de gênero, propósito que é concebido por meio de noções de tolerância e respeito. Nesse sentido, é possível assinalar que essas noções constituem esse currículo e seus sujeitos estagiárias/os e professoras/es entendem que a Educação Física escolar deve/pode ter o respeito, cooperação e solidariedade entre seus propósitos, sendo as práticas conjuntas entre meninas/mulheres e meninos/homens uma das possíveis estratégias para viabilizar a produção desses valores e atitudes. Conforme salientei anteriormente, essas metas e seus sentidos estão vinculados com a produção de condições que permitam a inclusão, interação e permanência da diversidade em instituições educacionais, mas elas pouco problematizam os efeitos das próprias formas de organização que engendram, podendo até mesmo produzir novas formas de exclusão.

Por fim – e também como um recomeço –, esta tese possibilita compreender algumas formas de produção do currículo contemporâneo de uma formação de professoras/es que se localiza em um município no interior do Brasil. Não se presta a generalizações, não tendo, em momento algum, tal propósito; mas traz algumas pistas sobre as múltiplas possibilidades de materialização das atuais políticas educacionais contemporâneas, particularmente em relação as temáticas de diversidade sexual e de gênero, em currículos de formação de professoras/es de Educação Física que reverberam sobre si mesmos e nos de várias instituições ligadas ao sistema educacional brasileiro.

Referências

ALONSO, Graciela B. Relación entre pedagogías, teorías feministas y subjetividades escolares. *36ª Reunião Nacional da ANPEd*, 2013.

ALTMANN, Helena. Currículo, gênero e esporte. In: RIBEIRO, Paula R. C.; SILVA, Méri R.S.; GOELLNER, Silvana V. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: FURG, 2009. p. 57-66.

ALVARENGA, Luiz Fernando Calage; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas? In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima R. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 62-72.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.

BARBOSA, Valci Aparecida. *Políticas de democratização da educação superior: análise do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial da Unemat – PIIER/UNEMAT (2005/2 a 2011/1)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UNEMAT, Cáceres-MT, 2013. 160 f.

BENNETT, Roy. *Elementos básicos da música*. Tradução: Maria Teresa de Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990. 96 p.

BARROS, Manoel. *Livro das ignorãças*. Disponível em: http://comvest.uepb.edu.br/concursos/vestibulares/vest2013/Manuel_de_BarrosO_Livro_Das_Ignoracas.pdf

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: Avaliação política pública Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, vol.19, n.48, Campinas, Aug. 1999.

BRASIL. *Lei de nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. In: Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/1996.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 03*, de 16 de junho de 1987: Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>> Acesso em: 19/01/2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>> Acesso em: 10/01/2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>> Acesso em: 10/01/2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física* Brasília: MEC/SEF, 1998. 114p.

BRASIL. Conselho Pleno. *Resolução n. 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Atos normativos*, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 2 ago. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004a. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf Acesso em: 04/09/2006.

BRASIL. *Lei nº 10.933*, de 11 de agosto de 2004, que dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007. 2004b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 7, de 31 de março de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. *Atos normativos*. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 6 abr. 2006

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

BRASIL. *Cadernos Secad 4. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Secad/MEC, 2007.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, 21(1), p. 71-96, jan/jun, 1996.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-188.

CASCAIS, António Fernando. Um nome que seja seu: dos estudos gays e lésbicos à teoria *queer*. In: CASCAIS, António Fernando. (Org.). *Indisciplinar a teoria: estudos gays, lésbicos e queer*. Lisboa: Fenda, 2004. p. 21-89.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2004. 191 f.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando F.; MELO, Vitor Andrade. *Homossexualidade, educação física e esporte: primeiras aproximações*. *Revista Movimento*. Porto Alegre, ano III, n. 5, p. 18-24, 1996/2.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. 182 f.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL-BETTI, Irene Conceição; RAMOS, Glauco Nunes Souto *et al.* A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. *Revista paulista de Educação Física*, São Paulo, 15(1): 17-32, jan./jun. 2001.

DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *Projeto de adequação da matriz curricular do curso de educação física*. Cáceres, junho. 2008.

DEVIDE, Fabiano Pries *et al.* Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. *Motriz*, Rio Claro, v.17, n.1, p.93-103, jan./mar. 2011.

DORNELLES, Priscila Gomes. 'Distintos destinos': problematizando as relações de gênero nas aulas separadas entre meninos e meninas na Educação Física escolar. In: FAZENDO GÊNERO 7, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2006.

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. Aula mista *versus* aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*. Cristalina-GO, v. 1, n. 1, p. 141-156, ago. 2009.

DORNELLES, Priscila Gomes. *A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013, 193 f.

DUARTE, Cátia Pereira; MOURÃO, Ludmila. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 37-56, jan./abr. 2007.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. *A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)*. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Eletrônico* versão 5.12 baseado na impressa, 7a. edição, revista e atualizada, Editora Positivo, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 49-70.

FONSECA, Claudia. Que ética? Que ciência? Que sociedade? In: FLEISCHER, Soraya; SCHUCH, Patrice (Orgs). *Ética e regulamentação na pesquisa antropológica*. Rosana Castro, Bruna Seixas, Daniel Simões (Colaboradores). Brasília: Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2010.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I. A Vontade de Saber*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 16. ed. São Paulo: Ed. Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006a.

FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder e Saber*. Org. e seleção de textos: Manoel Barros da Motta; Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006b.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Ed. por Michel Senellart; direção de Francois Ewald e AJessandro Fontana; trad. Eduardo Brandão; rev. trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Coleção tópicos)

FREIRE, João Batista. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.

GALLO, Silvio; ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan./abr. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GRIN, Mônica. A celebração oficial da nova diversidade no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 36-45, dezembro/fevereiro, 2005-2006.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (orgs.). *Educação Física e gênero: desafios educacionais*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 23-43.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende ... [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HEILBORN, Maria Luiza; ROHDEN, Fabíola. Gênero e diversidade na escola: a ampliação do debate. In: *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es*

em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p. 11-12.

KERN, Gustavo da Silva. *Ações afirmativas e educação: um estudo genealógico sobre as relações raciais no Brasil*. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012, 181 f.

KLEIN, Carin. A produção da maternidade no Programa Bolsa-Escola. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(1): p. 31-52, janeiro-abril, 2005.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28. Jan./Abr. 2002.

LIMA, Francis Madlener. *O discurso sobre a homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de licenciatura em educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006, 140 f.

LIMA, Lygia. *Comunidade comemora a inauguração das obras no Campus do Médio Araguaia*. 2011a.

Disponível em: <<http://www.unemat.br/noticias/wmview.php?ArtID=6471>>. Acesso em: 25/08/2011.

LIMA, Lygia. *UNEMAT entrega reforma do Campus do Médio Araguaia*. 2011b.

Disponível em: <<http://www.unemat.br/noticias/wmview.php?ArtID=6469>>. Acesso em: 25/08/2011.

LOPES, Denilson. Desafios dos Estudos Gays, Lésbicos e Transgêneros. *Comunicação, mídia e consumo ESPM*, v. 1, n. 1, São Paulo, 2004.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: CASTELO-BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 283-298.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. *Educação & Sociedade*, vol. 33, n. 120, p. 851-867, julho-setiembre, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-104.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: PASINI, Elisiane (Org.) *Educando para a diversidade*. Porto Alegre: Nuances, 2007. p. 11-13.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-93.

MATO GROSSO. *Constituição do Estado de Mato Grosso*. Processo constituinte de 1989, Ed. Publial - Publicações Assembleia Legislativa, Cuiabá – MT, 2011.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais*. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

MATO GROSSO. Universidade do Estado de Mato Grosso. *Resolução N.º 200/2004 – CONEPE*, aprovada em 14 de dezembro de 2004. Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial da Universidade do Estado de Mato Grosso” (PIIER), 2004.

MATO GROSSO. Universidade do Estado de Mato Grosso. *Resolução N.º 017/2013 – CONEPE*, aprovada em 12 de junho de 2013. Política de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, 2013.

MATO GROSSO. Universidade do Estado de Mato Grosso. *Instrução Normativa n.º 002/2008/1 – PROEG*. 2008.

MATO GROSSO. Universidade do Estado de Mato Grosso. *Instrução Normativa n.004/2009/2 – PROEG*. 2009.

MATO GROSSO. Universidade do Estado de Mato Grosso. *Resolução N.º 002/2012 – CONCUR* (Conselho Curador), aprovada em 18 de maio de 2012 Estatuto da Unemat. 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.), *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 69-83.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero, sexualidade e currículo. *Salto para o futuro. Educação para a igualdade de gênero*, Brasília, v. 18, n. 26, nov. 2008.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima R.. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima R. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJER, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.

MEYER, Dagmar E. E.; FÉLIX, Jeane. Estamos preparados para lidar com a prevenção das DST/HIV/AIDS em nossas práticas educativas? - relações e desafios entre formação de formadores/as e currículo. In: VERA PAIVA, Lígia Rivero Pupo; SEFFNER, Fernando. (Org.). *Vulnerabilidade e direitos humanos Prevenção e promoção da saúde livro III Pluralidade de vozes e inovação de práticas*. 1ed. Curitiba: Juruá, 2012. p. 113-136.

MOEHLECK, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 461-479, mai/ago. 2009.

NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. *Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar/ Escola de Educação Física e Esporte*, p.17-20, 1997.

NARDI, Henrique Caetano. Educação, heterossexismo e homofobia. In: POCAHY, Fernando. (Org.) *Políticas de enfrentamento ao heterossexismo: corpo e prazer*. Porto Alegre: Nuances, 2010. p. 151-167.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, salud y sociedad Revista Latinoamericana*. n. 11, ago, p. 59-87, 2012.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>>. Acesso em: 06/09/2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Com a palavra o senhor presidente José Sarney: o discurso do plano cruzado*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1989.

PRECIADO, Beatriz. Multidões *queer*: notas para uma política dos "anormais". *Revista de Estudos Feministas*. v.19, n.1. 2011.

QUARTIERO, Eliana. *A diversidade sexual na escola produção de subjetividade e políticas públicas*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. UFRGS, Porto Alegre-RS, 2009. 145 f.

REIS, Alexandre batista. *Imagem corporal homossexual: reflexões sobre o discurso que se faz deste corpo em aulas de educação física*. TCC (Graduação em Educação Física). Universidade de Campinas, 1994.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. *A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas*. Tese (Doutorado em Educação), UFSCAR, São Carlos, SP, 2011. 234 p.

ROSA, Marcelo Victor da. *Educação física e homossexualidade: investigando as representações sociais dos estudantes do centro de desportos/UFSC*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004, 121 f.

SALES, Adriana (Nome social). *Travestilidades e escolas nas narrativas de alunas travestis*. Dissertação (Mestrado em Educação), UFMT, Rondonópolis, MT, 2012. 114 f.

SANTOS, Luciene Neves. *Corpo, gênero e sexualidade: educar meninas e meninos para além da homofobia*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

SANTOS, Luciene Neves. Como são pensadas as diferenças em currículos de formação de professor@s de Educação Física?. *Anais Congreso de Educación Física "Repensar la Educación Física"*. IPEF, Córdoba-AR, Septiembre, p. 846-853, 2006.

SARAIVA, Maria do Carmo. *Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Professora, cadê seu corpo? In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima R. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 73-84.

SCOTT, Joan. W. Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. *Debate Feminista (Cidadania e Feminismo)*, nº especial, São Paulo: Cia. Melhoramentos, p. 203-222, 2000.

SEFFNER, Fernando. Afinal, quando e como o sexo vira espetáculo? In: BERARDI, Ben et al. (Orgs.). *Seminários espetaculares*. Porto Alegre: Corag, 2002. p.182-199.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 125-139.

SIERRA, Jamil Cabral. *Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para teorização político-educacional LGBT*. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013, 228 f.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: impertinências*. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXIII, nº 79, agosto, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 117-138.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. *Do movimento homossexual ao LGBT*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex B. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. *Proposições: revista quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp*, São Paulo, ano 41, v. 14, n. 2, maio/ago. 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. Pedagogias do corpo: Higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, Margareth (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2. Ed., 2008, p. 75-85.

TANI, Go. *et al.* *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU - Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

TREVISAN, João Silvério. Homocultura & Política Homossexual no Brasil: do passado ao por-vir. In: COSTA, Horácio ... [et al] (Org.). *Retratos do Brasil homossexual: fronteiras, subjetividades e desejos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial, 2010. p. 55-65.

UAB/CAPES. *Histórico*. Disponível em:

<http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9:historico-&catid=6:sobre&Itemid=21>. Acesso em: 16/12/2011.

UMOUTROOLHAR: Para mulheres lésbicas e afins. Haddad diz que vetou kit gay junto com Dilma!! E tem "ativista" indicando voto nele! 14 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.umoutroolhar.com.br/2012/09/haddad-diz-que-vetou-kit-gay-junto-com.html>>. Acesso em: 02/05/2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 06/06/2013

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, set./dez. p. 947-963, 2007.

VEJA, Dilma diz que discorda do kit-gay. 26/05/2011. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/dilma-diz-que-discorda-do-kit-gay>> Acesso em: 09/04/2014.

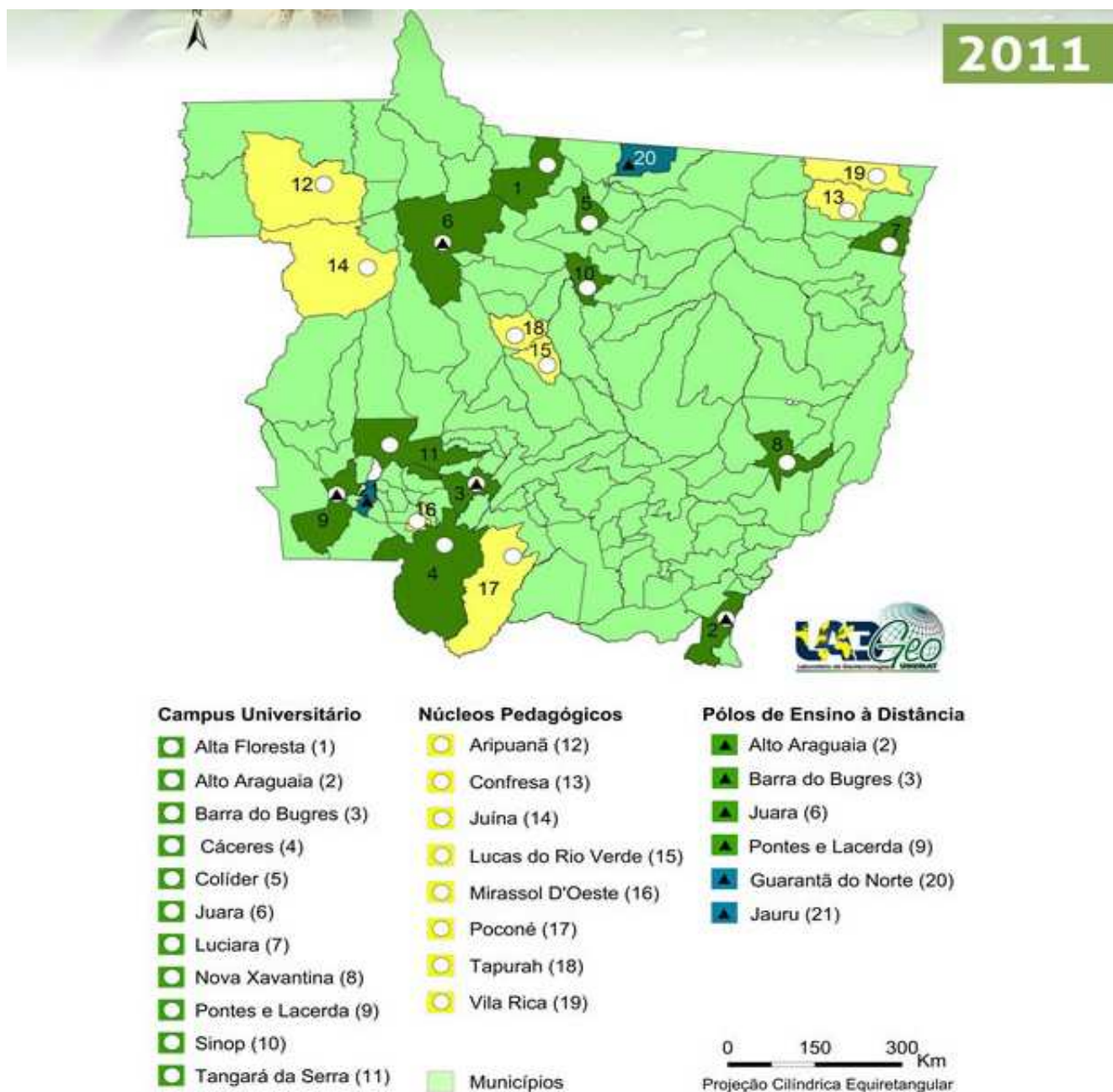
VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. p. 77-104, 2004.

VIANNA, Cláudia. Gênero e sexualidade nas políticas de educação dos governos FHC e LULA: demandas históricas e desafios futuros. In: TEIXEIRA, Filomena; MARTINS, Isabel P.; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (orgs.). *Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas*. 1. Ed. Ebook, Edições Cied, Braga-Portugal, 2010. p. 357-362.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-82.

WENETZ, Ileana; DORNELLES, Priscila Gomes. Gênero e sexualidade: saberes (in)visíveis na educação física escolar? In: FAZENDO GÊNERO 9., Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2010.

ANEXO A - Mapa com os Campi e Núcleos Pedagógicos da UNEMAT



Disponível em: < http://www.unemat.br/prpti/img/mapa_atuacao_unemat_2012.jpg >

Acesso em: 01/08/2012

ANEXO B - Localização geográfica do município de Cáceres em Mato Grosso



Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=mt>>. Acesso em: 21/12/2011.

ANEXO C - Lista de disciplinas e códigos do curso de Educação Física

CÓDIGO/ DISCIPLINA	SIGLA DA DISCIPLINA	NOME DA DISCIPLINA
FA.B.B.AH	AH	Anatomia Humana aplicada à Educação Física
FA.D.EF.ADHAEF	ADHAEF	Aprendizagem e Desenvolvimento Humano Aplicado à Educação Física Escolar
FE.D.EF.A1	A 1	Atletismo I
FE.D.EF.A2	A 2	Atletismo II
FE.D.EF.B	B	Basquetebol
FA.B.EF.BC	BC	Biomecânica e Cinesiologia
FA.A.EF.CO	CO	Corporeidade
FA.A.EF.CCB	CCB	Cultura Corporal Brasileira
FE.D.EF.D1	D 1	Dança I
FE.D.EF.D2	D 2	Dança II
FE.F.P.D	D	Didática
FE.D.EF.EFA	EFA	Educação Física Adaptada
FE.F.EF.EFI	EFI	Educação Física Infantil
FE.F.EF.ES1	ES 1	Estágio Supervisionado I
FE.F.EF.ES2	ES 2	Estágio Supervisionado II
FE.F.EF.ES3	ES 3	Estágio Supervisionado III
FE.B.B.FAEF	FAEF	Fisiologia Aplicada à Educação Física
FA.B.EF.FE	FE	Fisiologia do Exercício
FA.B.B.FB	FB	Fundamentos da Biologia
FA.A.P.FFE	FFE	Fundamentos Filosóficos da Educação
FE.D.EF.F	F	Futebol
FE.D.EF.G1	G 1	Ginástica I
FE.D.EF.G2	G 2	Ginástica II
FE.D.EF.H	H	Handebol
FA.A.EF.HEF	HEF	História da Educação Física
FE.D.EF.J	J	Jogo
FA.A.EF.LR	LR	Lazer e Recreação

FA.A.P.LPEB	LPEB	Legislação e Políticas Públicas para o Ensino Básico
FE.D.EF.L	L	Luta
FE.E.EF.MAEF	MAEF	Medidas e Avaliação em Educação Física
FE.F.EF.MEEF	MEEF	Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar
		Musculação*
FE.D.EF.N1	N 1	Natação I
FE.D.EF.N2	N 2	Natação II
FE.E.EF.OLE	OLE	Organização e Legislação do Esporte
FA.C.EF.PPC1	PPC 1	Pesquisa e Produção do Conhecimento em EF I
FA.C.EF.PPC2	PPC 2	Pesquisa e Produção do Conhecimento em EF II
FA.A.L.PTL	PTL	Produção de Textos e Leitura
FA.A.P.PE	PE	Psicologia da Educação
FA.A.P.PSE	PSE	Psicologia do Esporte
FE.D.EF.SA	SA	Seminário de Aprofundamento em Educação Física
FA.A.P.S	S	Sociologia
FE.E.E.SU	SU	Socorros de Urgência
FE.E.EF.TCC	TCC	TCC – Monografia
FE.D.EF.V	V	Voleibol

FONTE: Lista de disciplinas do projeto aprovado em junho de 2008, adaptada para a matriz curricular aprovada em outubro de 2008, pois não tive acesso ao processo de alteração de matriz de outubro de 2008.

* Esta disciplina foi incluída em outubro de 2008, mas o código se encontra no processo que não tive acesso.

ANEXO D - Parecer do Colegiado de Curso de Educação Física



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CÁCERES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



PARECER DO COLEGIADO DE CURSO - Nº 006-2011/1 – CCEF

PARTES INTERESSADAS: Universidade do Estado de Mato Grosso
Instituto de Ciências Naturais e Tecnológicas
Campus Universitário de Cáceres.
Departamento de Educação Física
Luciene Neves Santos

ASSUNTO: REQUERIMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UNEMAT – CÁCERES/MT

Histórico: Trata-se da solicitação de autorização para desenvolver a pesquisa de doutoramento de LUCIENE NEVES SANTOS no curso de Educação Física da UNEMAT – Campus de Cáceres/MT, cujo projeto provisoriamente intitulado *Os efeitos das políticas nacionais sobre sexualidade e gênero no curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso*, investigará a incidência das políticas nacionais, tais como o programa Brasil sem homofobia e outros sobre o curso de Educação Física da UNEMAT, analisando o estágio supervisionado em que os/as acadêmicos/as atuam no ensino médio. A pesquisa será desenvolvida com análise de documentos tais como o projeto político pedagógico do curso, planos de ensino e relatórios do estágio supervisionado no qual se desenvolve o trabalho no ensino médio, havendo necessidade, serão realizadas entrevistas com acadêmicos/as e/ou professores/as da disciplina de estágio supervisionado em questão, estando condicionada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos/as entrevistados/as.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Av. São João, s/nº - Cavahada – Cáceres/MT (Cep 78200-000)
www.unemat.br/caceres –





GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CÁCERES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



O Colegiado de Curso de Educação Física do Campus Universitário de Cáceres, no uso de suas atribuições legais, exara **PARECER FAVORÁVEL** ao requerimento da professora Luciene Neves Santos e autoriza a realização da pesquisa no curso de Educação Física da UNEMAT Campus de Cáceres/MT.

ESTE É O PARECER

Cáceres/MT, 04 de Maio de 2011.

Suely Cristina Lopes de Siqueira (Presidente)

Fábio da Penha Coelho (Segmento Docente)

Leni Hack (Segmento Docente)

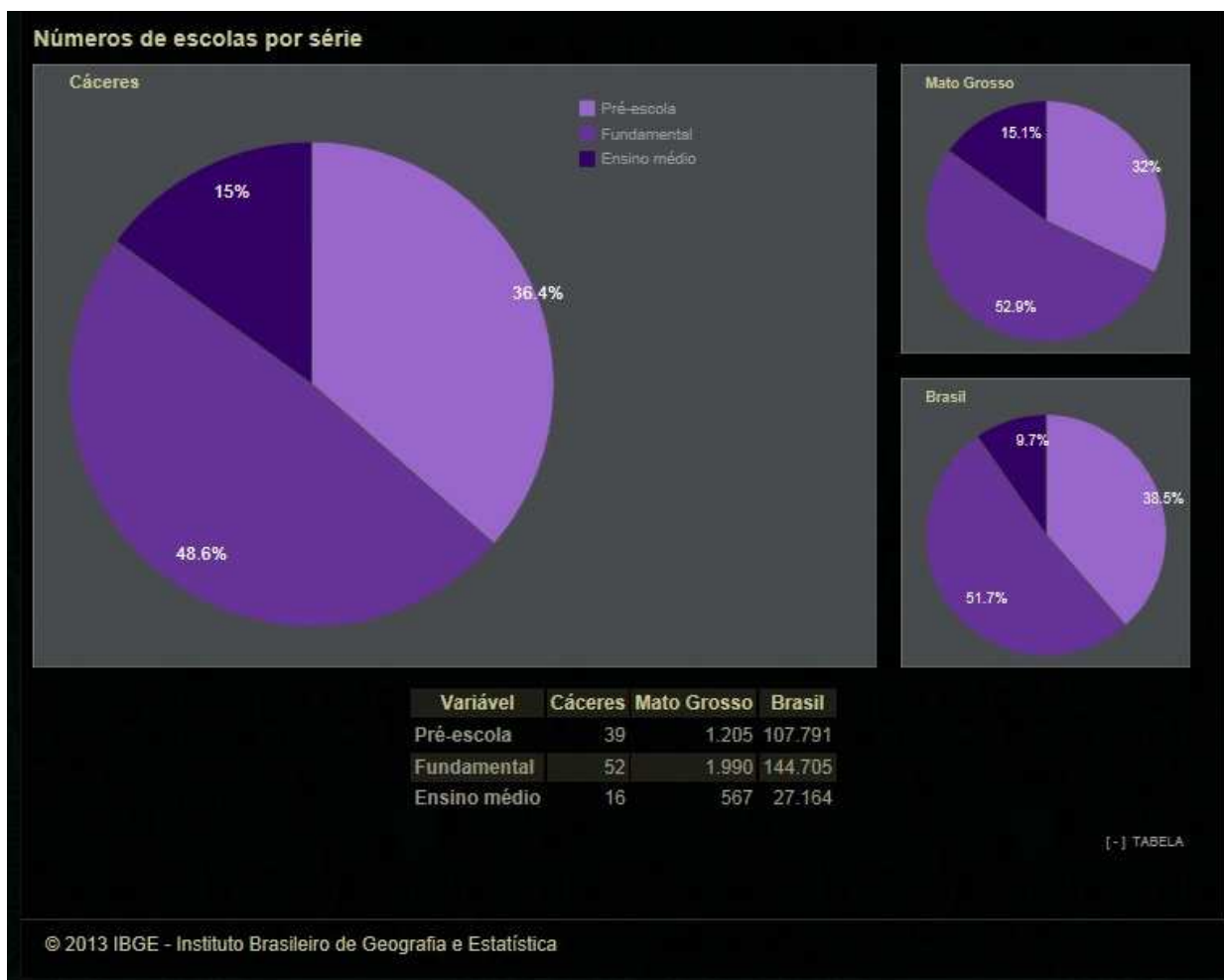
Anderson Luis Rubio (Segmento Docente)

Eduardo Dias Maia (PTES)

Luiz Francisco Borges (PTES)

Cláudio Henrique Donatoni (Segmento Discente)

ANEXO E - Número de escolas por níveis de ensino em Cáceres



Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=510250&search=mato-grosso|caceres>>. Acesso em: 02/08/2013.

APÊNDICE A - Requerimento ao Colegiado de Curso de Educação Física

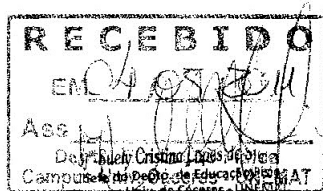
Prezada chefe de Departamento de Educação Física – Profa. Ms. Suely Cristina L. Siqueira
Ao colegiado de Curso

REQUERIMENTO


Como é de conhecimento da chefia de departamento e do colegiado de curso, estou cursando o doutorado interinstitucional em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Professora Doutora Dagmar Elisabeth Estermann Meyer. Nesse momento da qualificação estou elaborando o projeto provisoriamente intitulado *Os efeitos das políticas nacionais sobre sexualidade e gênero no curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso*, a proposta da pesquisa será investigar a incidência das políticas nacionais, tais como o programa Brasil sem homofobia e outros sobre o curso de Educação Física da Unemat, para tanto pretendo analisar o estágio supervisionado em que os/as acadêmicos/as atuam no ensino médio. No referido projeto constará que tal pesquisa será desenvolvida com análise de documentos tais como o projeto político pedagógico do curso, planos de ensino e relatórios do estágio supervisionado no qual se desenvolve o trabalho no ensino médio, informo que havendo necessidade farei entrevistas com acadêmicos/as e/ou professores/as da disciplina de estágio supervisionado em questão, caso isso ocorra a realização de entrevistas estará condicionada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos/as entrevistados/as. Desta feita, venho solicitar autorização para que eu possa desenvolver tal pesquisa nesse curso e utilizar os documentos citados para construir o material de análise.

Nestes termos

Peço deferimento



Cáceres, 04 de maio de 2011


Luciene Neves Santos
Profa. Assistente IV

APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas

1. Perfil

- 1.1 Idade
- 1.2 Naturalidade
- 1.3 Estado civil
- 1.4 Onde mora? Em casa própria? Com quem?
- 1.5 Está empregado/a? Em que? Quais atividades? (Se não, o que tem feito nesse período?)
- 1.6 Renda mensal

2. Informações sobre a graduação e compreensão sobre os temas sexualidade e gênero

- 2.1 Em que semestre iniciou e terminou o curso de EF? (teve reprovações? Trancamento de semestre?)
- 2.2 O que te levou a escolher esse curso?
- 2.3 Quais eram tuas expectativas durante o período em que o cursava?
- 2.4 Fale sobre a formação possibilitada pelo curso. O que você destaca na sua formação em Educação Física?
- 2.5 No curso você teve oportunidade de ler/estudar textos e participar de discussões sobre sexualidade e gênero? (Se sim, como foi?)
- 2.6 Houve discussões sobre metodologias de Educação Física e separação de turmas por gênero?
- 2.7 No curso ocorriam aulas e disciplinas em que havia divisão de grupos masculino e feminino?
- 2.8 O que pensa sobre a organização de aulas de Educação Física que separam meninas e meninos/homens e mulheres? Quais os efeitos disso?

3. Específicas sobre o período de estágio

- 3.1 Durante o curso conheceu/esteve em outras instituições educacionais fora da Unemat, principalmente na prática curricular e nos estágios, como foi essa experiência?
- 3.2 Os temas sexualidade e gênero foram abordados durante os estágios enquanto conteúdo da disciplina? E nas escolas? E no estágio em Ensino Médio?
- 3.3 Aconteceram situações durante os estágios que você entende como relacionadas aos temas sexualidade e gênero? E no Ensino Médio?

4. Deseja dizer mais alguma coisa?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, em uma pesquisa. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável.

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS através do telefone (51) 3308 3738 ou a Coordenação do Curso de Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (65) 3221 0519.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: Tornar-se professora e professor de Educação Física: atravessamentos de sexualidade e gênero

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a doutoranda Luciene Neves Santos – professora da UNEMAT - orientada pela Profa. Dra. Dagmar E. E. Meyer do PPGEDU/UFRGS.

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer como as questões de sexualidade e gênero estão presentes na formação de professores/as de Educação Física, para tanto, serão analisados relatórios de estágio do ano de 2011, do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso - *Campus* de Cáceres, além de realizar entrevistas com algumas pessoas que elaboraram esses relatórios. A entrevista será gravada e transcrita e, posteriormente, será devolvida para o/a colaborador/a onde este/a poderá retirar ou acrescentar informações. Os/as participantes estarão contribuindo para o desenvolvimento da ciência nos campos de conhecimento da Educação Física e da Educação.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado/a:

1. Dos objetivos e procedimentos desta pesquisa, de forma clara e detalhada.
2. De que a participação na pesquisa não implica em riscos, prejuízos e desconforto.
3. Da segurança de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações e gravações desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/as participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.
4. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão.
5. Da garantia de receber respostas, a qualquer momento, sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa.
6. Da liberdade de retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo;

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

e-mail: _____

