



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

VASCONCELOS, CAMILA MIDORI TAKEMOTO; FERREIRA, LÍLIAN APARECIDA
A FORMAÇÃO DE FUTUR@S1 PROFESSOR@S DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE²

Educação em Revista, vol. 36, e209700, 2020

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698209700>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362880033>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

A FORMAÇÃO DE FUTUR@S¹ PROFESSOR@S DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE²

CAMILA MIDORI TAKEMOTO VASCONCELOS^{3,*}
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2911-8339>

LÍLIAN APARECIDA FERREIRA^{4:**}
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8517-4795>

RESUMO: A formação inicial pode contribuir para a superação/minimização dos estereótipos e preconceitos existentes, possibilitando a construção de um olhar atento por parte de futur@s professor@s de Educação Física. Para isso, o comportamento docente precisa incentivar a reflexão e ação d@s estudantes sobre as questões de gênero e sexualidade, durante sua formação inicial, bem como zelar pela promoção da equidade. Partindo dessa preocupação, os objetivos do presente artigo são identificar e analisar as percepções de graduand@s de um curso de formação inicial de professor@s de Educação Física sobre as temáticas “gênero” e “sexualidade”. Por intermédio de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo exploratório, foram entrevistad@s 12 licenciand@s do referido curso. A partir dos resultados obtidos, foi possível observar que, embora @s graduand@s tenham apresentado algum contato com tais temáticas na educação básica e na graduação, elas apontaram fragilidades conceituais e a falta de articulação entre a teoria e a prática dessas temáticas ao longo do curso.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Formação Inicial, Educação Física

THE FORMATION OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: REFLECTIONS ON GENDER AND SEXUALITY

ABSTRACT: The initial graduation of a Physical Education teacher may contribute to a configuration that overcomes/minimises existing stereotypes and prejudices, allowing undergraduates to live through different experiences. For this, teacher behavior needs to encourage students' reflection and action on gender and sexuality during initial formation, as well as to ensure equity. Based on this concern, the objectives of this present article are to identify and analyse perceptions of students in an initial graduation of Physical Education teachers about matters of gender and sexuality. Through a qualitative research, characterized as an exploratory

¹ Ao longo de todo o artigo, será utilizado o símbolo arrouba (@), para representar a diversidade de gênero e sexualidade.

² Pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida na graduação em Educação Física, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

³ UNESP/Rio Claro. Rio Claro-SP/Brasil

* Bacharel em Educação Física pela UNESP/Bauru, Mestranda em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela UNESP/Rio Claro. E-mail: <camismidori@gmail.com>.

⁴ Departamento de Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da UNESP/Bauru; Bauru-SP/Brasil

** Doutora em Educação pela UFSCar/São Carlos, docente do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da UNESP/Bauru. E-mail: <lilian.ferreira@unesp.br>.

study, were interviewed 12 graduates of the course already mentioned. From the results obtained, it was possible to observe that, although undergraduates state having had some contact with such matters in the undergraduate program, they point to conceptual and articulation frailties in the relationship between theory and practice about gender and sexuality throughout the course.

Keywords: Gender, Sexuality, Initial Graduation, Physical Education

LA FORMACIÓN DE FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: REFLEXIONES SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD

RESÚMEN: La formacióm inicial puede contribuir a superar/minimizar los estereotipos y prejuicios existentes, permitiendo la construcción de una mirada atenta por parte de los futuros maestros de Educación Física. Con este fin, la conducta de enseñanza necesita alentar a los estudiantes a reflexionar y actuar sobre el género y la sexualidad durante su formación inicial, así como a promover la equidad. En base a esta preocupación, los objetivos de este artículo fueron identificar y analizar las percepciones de los estudiantes de pregrado en un curso de formación inicial para maestros de Educación Física sobre los temas de género y sexualidad. A través de la investigación cualitativa, caracterizada como un estudio exploratorio, se entrevistó a 12 graduados del curso mencionado anteriormente. A partir de los resultados obtenidos, fue posible observar que, aunque los estudiantes universitarios tuvieron algún contacto con dichos temas en educación básica y en la graduación, señalaron debilidades conceptuales y la falta de articulación entre la teoría y la práctica del tema a lo largo del curso.

Palabras clave: Género, Sexualidad, Formación Inicial, Educación Física

INTRODUÇÃO

O corpo é tudo aquilo que nos significa, aquilo que somos e desejamos ser. De acordo com Goellner (2010, p. 73): “É uma construção feita por marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc.”. Visto dessa forma, nem mesmo aquilo que é tido como natural existe sem a intervenção da cultura. Através de processos culturais, “[...] definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, consequentemente, as tornamos história” (LOURO, 2013, p. 11). Nesse emaranhado de possibilidades, as pessoas constroem os significados do corpo, envolvendo, dentre várias questões, os gêneros e as sexualidades.

Goellner (2010) descreve o “sexo” como sendo as características anatômicas e fisiológicas que distinguem homens e mulheres. O “gênero” é definido como sendo a condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos. Já a “sexualidade” está assentada no plano dos desejos e prazeres que a envolvem, também, nas preferências, predisposições ou experiências sexuais, na experimentação e descoberta da identidade. Entretanto, essa dicotomia entre sexo/gênero, na qual o “sexo” está para o corpo-natureza-biologia e o “gênero” está para o social-discursivo-cultural, vem sendo questionada. Para Butler (2000, p. 152, grifos do autor), “o ‘sexo’ é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural”. O “sexo”, então, é tido como algo marcado e construído por práticas discursivas na sociedade, não simplesmente como um corpo vazio, no qual o feminino e o masculino possam ser projetados e incorporados de modo indiscriminado.

Sob nosso ponto de vista, assim como a “sexualidade” se define pelas preferências e desejos sexuais, na experimentação e descoberta da identidade, o “gênero” também parece se constituir como uma descoberta que se desenvolve pelas várias possibilidades existentes, contribuindo para a construção da identidade.

Com base na possibilidade da diversidade elucidada pelos estudos apresentados, podemos dizer que a “sexualidade” possui um conceito abrangente, considerando o modo como culturalmente se percebem e se vivem as práticas sexuais. Tais práticas são, portanto, representações simbólicas que, ao longo do tempo, são incorporadas pelas pessoas, na formação de sua identidade, na construção da história e do meio social em que se encontram. Junto a isso, há uma moldagem dessas representações pelas experiências individuais, como os prazeres, os desejos e as preferências.

Nesse sentido, a “sexualidade” é uma forma ampla, difusa e diversificada da expressão da personalidade, ela é a cultura à medida que sua expressão envolve a relação das pessoas com o contexto social em que vivem. Como o discurso da sexualidade faz parte das construções sociais e individuais, ele “[...] está presente em todas as instâncias da vida social, sendo delimitado e regulado de diferentes formas nos diferentes espaços” (LIMA; DINIS, 2008, p. 697).

Paraíso (1997), ao analisar as relações de gênero num curso de habilitação para o magistério, em uma escola localizada ao norte de Minas Gerais, identificou que, no curso, se apresentava um crescente número de meninos da cidade, os quais viam no magistério uma outra oportunidade de carreira; apesar disso, a presença de mulheres no curso ainda era muito superior. Em suas observações, Paraíso (1997) identificou alguns episódios de machismo, sexismo e preconceito entre @s alun@s do referido curso, tanto por parte das meninas quanto dos meninos, sendo possível verificar a atitude passiva das professoras quanto à ocorrência de situações dessa natureza nas aulas. Para a autora, as discussões sobre “gênero” e “sexualidade” ainda são silenciadas na formação docente, visto que elas podem ser notadas, durante as aulas, nas falas, nos conflitos e até nos conteúdos selecionados pelos(as) professores(as).

Nas entrevistas realizadas com as professoras da turma do curso mencionado, Paraíso (1997) também pôde constatar que havia uma crítica ao comportamento das meninas, por conta da crescente presença dos meninos na sala, que, com frequência, atrapalhava o andamento das aulas. Segundo as professoras da pesquisa, os meninos do curso não “levavam jeito para a coisa”. Muitas delas deixavam de lado alguns conteúdos obrigatórios do curso para dar “educação” às meninas, já que estas não tinham mais o comportamento meigo, submisso e “educado” de antigamente. As professoras também afirmavam que os meninos eram mais inteligentes, mas não tinham jeito para o magistério, e que as meninas eram esforçadas e já nasceram com o instinto materno, e isso dava condições para que elas tivessem vocação para a carreira docente. A partir dessas constatações, podemos dizer que a pesquisa de Paraíso (1997) torna evidente o estabelecimento de papéis determinados para homens e mulheres, demarcando a profissão de professora, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como uma área de perfil feminino.

Vinholes (2012), buscando identificar como se desenvolviam as práticas pedagógicas em relação às questões de gênero e como isso se refletia na formação das crianças, constatou, em seu estudo, que havia, mesmo de forma sutil, o estabelecimento de formas de ser menina e de ser menino. Um dos fatos interessantes, ressaltado pela autora, foi que, em um determinado momento, em que as crianças saíram para brincar no pátio da escola, os brinquedos estavam separados em duas caixas: uma azul e outra rosa; a caixa azul continha bonecos de heróis, carrinhos e ferramentas para os meninos, já a outra caixa, que era rosa, possuía bonecas e utensílios de cozinha, sendo designados para as meninas. Tal fato, na análise da autora: “[...] serve para exemplificar que as crianças começam a perceber, no seu convívio, modos de corresponder ao estereótipo social de gênero e passam a reproduzir comportamentos” (VINHOLES, 2012, p. 135).

Depreende-se desse estudo que a criança, ainda bem pequena, começa a fazer associações sobre as cores que deve gostar e os comportamentos que deve ter, já que suas roupas, brinquedos e espaços estão divididos em prol da imposição de determinados valores sociais. As meninas e os meninos são educados também pelos brinquedos, acompanhados da publicidade, a qual é economicamente comprometida com o investimento em demarcar a feminilidade e a masculinidade. Pode-se observar que os brinquedos “para meninos” são sempre relacionados ao heroísmo, movimentação e atividade, enquanto os brinquedos “para meninas” ressaltam a delicadeza e passividade. Outro exemplo que pode ser evidenciado está nas roupas das crianças, que, “para as meninas”, são, na maioria das vezes, rosas, roxas ou vermelhas e têm estampas de princesas, representando seu comportamento delicado; ao contrário, as roupas “para os meninos” utilizam-se das cores azul, verde e preto, com estampas de carros, heróis e personagens, que apresentam um espírito corajoso e aventureiro. Esses padrões de vestimenta evidenciam como essas práticas diferenciadas, que parecem tão inofensivas, são construídas socialmente, com o intuito de demarcar, como natural, as atitudes esperadas para cada gênero, estabelecendo, ainda, nessas referências, uma ideia de exclusividade binária com relação ao gênero.

De acordo com Furlani (2012, p. 69):

Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc., e podem incentivar o preconceito, a discriminação e o sexismo.

A fila realizada por alun@s, para entrar ou sair das salas de aula, é um bom exemplo dessas instâncias. Essa prática, conduzida por muit@s professor@s, exige que meninos e meninas se separem em duas fileiras, usando como critério de separação o seu sexo. Contudo, Cruz e Palmeira (2009, p. 117) denunciam que: “Os/as professores/as preferem dar continuidade aos métodos tradicionais de ensino pela facilidade que estes lhes proporcionam”.

Se concebemos a escola como uma instituição que deveria abrigar as diferenças e mobilizá-las numa perspectiva democrática, o comportamento docente que engendra essas “tradições” parece andar na contramão do que, de fato, deveria ser o espaço escolar. A diversidade compreende diferentes modos de ser, pensar e agir. Compreendê-la, passa pelo fato de percebermos as diferenças, envolvendo respeito e igualdade de direitos. A construção desse novo sentido poderia contribuir para a constituição dos vários direitos sociais das pessoas envolvidas no âmbito escolar, como, por exemplo, o acesso e a permanência no esporte e no lazer (GOELLNER, 2010).

Igualmente alinhadas às críticas vividas na escola como um todo, as aulas de Educação Física ainda se revelam como um marcador de estereótipos de gênero. Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) terem servido de apoio inicial às discussões e ao desenvolvimento dos projetos educativos da escola, apresentando a orientação sexual como um tema transversal, ainda é possível observarmos inúmeras atitudes e ações que reforçam as diferenças, como, por exemplo, as aulas separadas por sexo (meninos e meninas) e as atividades esportivas seguindo a mesma proposta (futebol para meninos e voleibol para meninas). Nesse sentido, faz-se emergente situar a escola sobre a construção de um projeto pedagógico que vise um ideal democrático e que reflita sobre a importância das diferenças de grupos, etnias, gêneros, com a intenção de reconhecer e afirmar as diferenças culturais sem preconceitos e exclusões.

Desde o nascimento, meninas e meninos são induzidos a assumir posturas consideradas “adequadas” para cada gênero, e as aulas de Educação Física não se mostram na contramão disso. Muitas vezes, é possível observar que os esportes praticados pelas meninas são relacionados a movimentos delicados, calmos e sem muito contato, como a dança, a ginástica, o vôlei etc. Já para os meninos, relacionam-se atividades que demandam agilidade, rapidez, força

etc. Além das privações motoras, as pessoas que não se encaixam nesses modelos sofrem ridicularizações, que @s desestimulam a realizar as práticas corporais.

Darido e Souza Júnior (2003, p. 144) também afirmam que o corpo feminino tem uma construção cultural diferente da construção do corpo masculino, “[...] resultando em uma diferenciação motora entre meninos e meninas que se constrói culturalmente e, portanto, não ocorre de maneira natural e nem é determinada exclusivamente pelos componentes biológicos”.

As práticas corporais femininas e masculinas que são introduzidas pel@s professor@s vão, ao longo do tempo, privando ambos os gêneros de um desenvolvimento motor mais amplo. Ao contrário disso, o papel d@ educador@, e aqui incluímos tod@s @s educador@s, não só @s da Educação Física, é contribuir para a fundamentação de uma ação pedagógica que permita às mulheres e aos homens, conjunta e indiscriminadamente, o acesso, a vivência e a construção do conhecimento sobre as práticas corporais, de modo que, com isso, sejam capazes de pensar, sentir e agir (SOUZA; ALTMANN, 1999).

Na perspectiva de Devide e Jesus (2006), as representações das aulas de Educação Física, separadas por gênero, constroem-se a partir dos seguintes argumentos: maior homogeneidade, menor violência, ênfase no rendimento motor e maior participação d@s alun@s, com uma socialização positiva e mais organização das atividades propostas. Em nossa opinião, esses argumentos precisam ser desconstruídos, começando pelo diálogo e pela reflexão. Consideramos que @ professor@ tem um papel muito importante na construção da identidade de uma criança, sendo que, ao valorizar e perpetuar aulas e esportes separados por gênero, el@ acaba por não oferecer aos(as) alun@s a oportunidade de aprender com as diferenças, impedindo-@s de desenvolver um pensamento que busque superar os estereótipos existentes, já que nunca há a problematização dessa temática durante as aulas.

A fim de romper essas barreiras de estereótipos e diferenças, a coeducação apresenta-se como um caminho que possibilita a ambos os personagens escolares, professor@s e alun@s, novas percepções sobre os padrões existentes, novas experiências, as quais podem diminuir os conflitos entre meninos e meninas, e novas possibilidades de aprender com as diferenças. Rosa (2004) confirma que as experiências coeducativas (igualdade de oportunidades entre gêneros), que problematizam as questões de gênero, podem resultar em um melhor relacionamento entre meninos e meninas, homens e mulheres, em práticas corporais esportivas e de lazer. Essas experiências apontam possibilidades diferentes daquelas tão destacadas por muit@s professor@s, que, de antemão, acreditam que os papéis, lugares e possibilidades estão postos pela ordem social e são imutáveis.

Com tais apontamentos, reconhecemos a escola e @ professor@ como @s responsáveis pela formação dos(as) cidadãos(âs), no que diz respeito à transmissão e transformação dos saberes sociais historicamente produzidos, por isso é necessário que el@s entendam que abordar as questões de gênero e sexualidade na escola, em especial na Educação Física, pode contribuir para uma configuração que supere os estereótipos e preconceitos existentes, possibilitando que @s alun@s possam viver diferentes experiências, com diferentes pessoas e em diversas atividades.

Para isso, não basta incluir nos documentos de políticas públicas a abordagem de temas como gênero e sexualidade sem que haja uma preparação d@s própri@s professor@s. O contínuo uso da mesma forma de ensino pode ser, dentre outros fatores, pelo fato de @s professor@s não saberem como, o que e quando discutir essas temáticas dentro de suas aulas. Um dos motivos que podem explicar essa falta de preparo é a carência de discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade durante a formação inicial, ou seja, nos momentos da preparação profissional dess@s futur@s professor@s.

O currículo no campo da formação de professor@s, nesse sentido, ganha um viés relevante ao ser considerado como estrutura viva e mobilizadora das formas para se ensinar a pensar, a fazer e a ser no campo do gênero e da sexualidade na escola. Todavia, como destacam Gimeno-Sacristán e Perez-Gomez (1998), o desafio de pensar em uma educação escolarizada,

seja na educação básica, seja na educação universitária, enquanto um sistema de ensino, estabelece para esse currículo o desafio de selecionar, dosar e organizar “certos” conteúdos em detrimento de outros. Dependendo desse processo seletivo, pode-se alimentar uma orientação educativa homogeneizadora, socializando as novas gerações na aceitação da desigualdade, o que incluiria, dentre várias temáticas, o fortalecimento dos estereótipos acerca do gênero e da sexualidade.

No caso específico da formação de professor@s de Educação Física, as matrizes curriculares, ainda hoje, em que pesem as inúmeras produções e reflexões acadêmicas em prol de uma perspectiva crítica (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988; SOARES e cols., 1992; BRACHT, 1999), revelam estruturas curriculares que se estruturam na fragmentação do conhecimento e que valorizam disciplinas de cunho biológico em detrimento daquelas da área de humanidades, dando ênfase à formação técnico-esportiva (PAIVA; ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2005).

Para Bracht (2010), com quem nos alinhamos, a Educação Física na escola tem como objeto pedagógico a cultura corporal de movimento/cultura de movimento/cultura corporal (ainda que tais nomenclaturas partam de referenciais distintos), superando, assim, a concepção de aptidão física, ou de aprendizagem motora, que, por algum tempo, esteve presente nas proposições da área.

Apesar dessa proposição para o ensino da Educação Física na escola, Lima e Dinis (2008, p. 702, grifos dos autores), ao analisarem o discurso sobre a homossexualidade, produzido por graduand@s de um curso de licenciatura em Educação Física, identificaram, em sua pesquisa, que a maioria d@s estudantes entrevistados dizia conviver com pessoas homossexuais no trabalho e/ou na faculdade e afirmava que “[...] suas atitudes perante ‘essas pessoas’ não mudariam até o momento em que elas deixassem de ser ‘profissionais’ ou ‘desrespeitem’ [sic] sua opção sexual de alguma forma” (LIMA; DINIS, 2008, p. 702, grifos dos autores). A partir dessas afirmações, é possível perceber que a convivência com homossexuais, em qualquer ambiente, só é aceitável quando el@s mantêm comportamentos que não fujam aos padrões considerados heterossexuais, o que, de certo modo, já pode indicar algum tipo de preconceito.

Ainda sobre a pesquisa de Lima e Dinis (2008), quando perguntado às turmas se o tema “sexualidade” tinha sido abordado durante a graduação, a maioria delas (89%) disse que sim, reconhecendo a exploração da temática em algum momento de sua formação educacional. Quando questionad@s sobre os temas mais abordados pelas disciplinas, @s entrevistad@s deram relevo à questão do preconceito, seguida pela temática da homossexualidade. Todavia, quando perguntad@s se a questão da diversidade sexual havia sido abordada, mais da metade (52%) disse que não. Assim, podemos supor que a temática da sexualidade, tratada pelas disciplinas, parece ter ficado limitada a determinadas práticas, ou que não houve um aprofundamento nas discussões.

Além dessas, outras questões foram abordadas, tais como: se um professor homossexual poderia exercer algum tipo de influência sobre seus alunos; se os alunos conheciam e/ou conviviam com alguém homossexual; se haveria algum problema caso a filha deles (dos entrevistados) tivesse um professor homossexual; dentre outros. A partir das respostas dadas pel@s entrevistad@s, foi possível observar que a maioria expressou a ideia de que a homossexualidade pode ser contagiosa e desviante; por isso, caso fosse necessário manter algum tipo de contato com alguém homossexual, que essa pessoa fosse o mais “discreta” possível. Grande parte d@s participantes da pesquisa (88%) afirmaram que consideravam importante a discussão acerca da diversidade sexual durante sua graduação (LIMA; DINIS, 2008).

Problemas ligados à homossexualidade d@s alun@s na escola foram os mais citados na pesquisa de Lima e Dinis (2008) por aquel@s que afirmaram ter tido problemas ligados à sexualidade dess@s alun@s durante sua atuação na escola (30%), demonstrando a carência de uma discussão mais aprofundada a esse respeito, durante a formação d@s futur@s professor@s. Muit@s graduandos (45%) apontaram que não se consideravam aptos a trabalhar com essas questões, uma vez que as discussões teóricas não foram suficientes em sua formação inicial. Tais

afirmações fazem-nos pensar sobre o papel da universidade para a formação de professor@s, especialmente acerca das temáticas gênero e sexualidade, já que, muitos dos entrevistados, na pesquisa de Lima e Dinis (2008), relataram não estar preparados para lidar com esse tipo de discussão, em virtude da insuficiente formação vivenciada durante a graduação.

Com base nesses apontamentos, os objetivos da presente investigação foram identificar e analisar, sob a perspectivas d@s licenciand@s, o modo como as temáticas gênero e sexualidade vêm sendo trabalhadas na formação inicial de futur@s professor@s de Educação Física.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O estudo pautou-se por uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória. Esse tipo de investigação, conforme Gil (2010), tem por finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema a ser estudado, tornando-o explícito ou construindo hipóteses, além do mais, seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado.

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, que permitiu obter informações detalhadas e relevantes a respeito do fenômeno social pesquisado (MINAYO, 2002). A entrevista foi composta por quatro perguntas, a partir das quais procuramos obter o maior número possível de informações sobre o tema em questão, segundo a visão d@ entrevistad@, e também um maior detalhamento do assunto (BONI; QUARESMA, 2005).

Participaram do estudo 12 graduand@s que estavam no último ano do curso de licenciatura em Educação Física. Tal pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade envolvida (CAAD 56028616.4.0000.5398 – parecer nº 1.582.012).

A matriz curricular do curso de licenciatura d@s graduand@s entrevistad@s era composta pelas seguintes disciplinas obrigatórias: Anatomia Humana Geral; Atividades Rítmicas; Atletismo; Bases Biológicas da Educação Física; Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa; Futebol; Práticas Formativas em Atividades Rítmicas; Práticas Formativas em Atletismo; Práticas Formativas em Futebol; Teoria da Educação Física; Anatomia do Sistema Locomotor; Atividades Aquáticas; Filosofia da Educação Física; Fisiologia Humana Geral; Handebol; História da Educação Física; Primeiros Socorros; Práticas Formativas em Atividades Aquáticas; Práticas Formativas em Handebol; Práticas Formativas em Primeiros Socorros; Antropologia Cultural e Educação Física; Crescimento e Desenvolvimento Humano; Fisiologia do Exercício; Ginástica; Jogo, Atividades Lúdicas e Lazer; Noções Básicas de Estatística; Práticas Formativas em Crescimento e Desenvolvimento Humano; Práticas Formativas em Ginástica; Práticas Formativas em Jogos, Atividades Lúdicas e Lazer; Voleibol; Práticas Formativas em Voleibol; Aprendizagem Motora; Bases Teórico-Práticas do Treinamento Físico; Dança; Karatê; Medidas e Avaliação em Educação Física; Processos de Produção do Conhecimento Científico em Educação Física I; Práticas Formativas em Aprendizagem Motora; Práticas Formativas em Bases Teórico-Práticas do Treinamento Físico; Práticas Formativas em Dança; Práticas Formativas em Karatê; Práticas Formativas em Medidas e Avaliação em Educação Física; Psicologia e Educação Física; Sociologia e Educação Física; Basquetebol; Práticas Formativas em Basquetebol; Biomecânica do Sistema Locomotor; Práticas Formativas em Biomecânica do Sistema Locomotor; Capoeira; Práticas Formativas em Capoeira; Educação em Saúde; Práticas Formativas em Educação em Saúde; Processos de Produção do Conhecimento Científico em Educação Física II; Didática e Educação Física; Estrutura e Política da Educação Básica; Estágio Supervisionado no Ambiente Escolar; Filosofia da Educação; História da Educação; Psicologia da Educação; Sociologia da Educação; Concepções Teórico-Metodológicas no Ensino da Educação Física; Educação Física Escolar I; Estágio Supervisionado em Educação Física na Educação Infantil e no 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental; Práticas Formativas em Educação Física Escolar I; Trabalho de Conclusão de Curso I; Educação Física Escolar II; Estágio

Supervisionado em Educação Física no 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental; Práticas Formativas em Educação Física Escolar II; Trabalho de Conclusão de Curso II; Educação Física Escolar III; Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Médio; Práticas Formativas em Educação Física Escolar III; Educação Física para Pessoas com Deficiência; Práticas Formativas em Educação Física para Pessoas com Deficiência; Lazer e Educação; Tecnologias da informação e comunicação, mídias e Educação Física; Práticas Formativas em Tecnologias da informação e comunicação, mídias e Educação Física. Além dessas disciplinas obrigatórias, @s licenciand@s tinham que cursar duas optativas: Optativa I e Optativa II. Dentre as disciplinas optativas disponíveis, especificamente vinculadas ao curso, nenhuma dava destaque às questões de gênero e sexualidade.

Os procedimentos de análise dos dados empreendidos orientaram-se pela estrutura apresentada por Gomes (2002): a) Ordenação dos dados: faz-se o mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo (transcrição das gravações, releitura do material, organização dos relatos e dos dados da entrevista); b) Classificação dos dados: com base no que é relevante nos textos, são elaboradas as categorias específicas; c) Análise final: estabelecimento de articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da investigação com base em seus objetivos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a primeira pergunta do estudo que foi composta por duas partes: “Antes de cursar a universidade, em algum momento, na educação básica, você já discutiu as relações de gênero e sexualidade? Se sim, comente em qual disciplina ou situação da escola e como isso ocorreu.”, entre @s 12 entrevistad@s, cinco respondentes disseram não ter discutido as relações de gênero e sexualidade em nenhum momento na sua educação básica. Outr@s cinco disseram que sim, entretanto as abordagens dessa temática foram totalmente voltadas para a área biológica, especificamente nas matérias de ciência ou de educação sexual, no momento em que se tratava do funcionamento do corpo e de seus órgãos em si. D@s entrevistad@s que disseram sim, sinalizando para uma abordagem biológica, é interessante observar algumas de suas falas: “[...] a professora de sala mesmo, comentou a questão de gênero e sexualidade voltada para matéria de ciências, então ela comentou como funcionava os órgãos e tals [sic], mas apenas isso [...]” (Graduando 2); “[...] acho que na disciplina de... a parte de ciências, biologia, que a gente discutiu essa parte dentro da escola. Mais pra área biológica do que pra área humana” (Graduando 6). Diante de tais afirmações, podemos depreender que as concepções que @s alun@s têm sobre o significado de gênero e sexualidade estão ligadas à matriz biológica, como o funcionamento dos órgãos do corpo humano.

Entretanto, é relevante pontuar que gênero e sexualidade se referem às identidades, escolhas e desejos que cada um tem em relação ao outro, “[...] estamos falando de relações, fronteiras, práticas, identidades e imagens ativamente criadas em processos sociais” (CONNELL; PEARSE, p. 84, 2015). Há, nesse sentido, evidências que apontam para uma confusão conceitual envolvendo os termos gênero, sexo e sexualidade por parte d@s alun@s. Essa confusão pode ter sua origem no ensino básico d@s futur@s professor@s, sendo o gênero e a sexualidade abordados somente como ações preventivas para doenças ou diferenças do aparelho reprodutivo, deixando de lado uma discussão mais ampla sobre os conteúdos que fazem parte dessas temáticas, como a diversidade sexual, a equidade de gênero, os sentimentos, os prazeres e as relações dos seres humanos.

Outras duas entrevistadas disseram que tais temáticas foram abordadas em sua educação básica. Uma delas deu o seguinte depoimento: “Então, pelo que lembre era, tipo, mais uma coisa de tirar o preconceito, assim, mas eu acho que pelo que eu tô [sic] lembrando deve ter acontecido alguma coisa na sala de aula que ele teve que entrar nesse assunto e falar um pouquinho disso pra gente, mais pra essa situação não acontecer mais, mas eu não lembro direito,

assim” (Graduanda 4). Tais discussões aconteciam nas aulas de Educação Física. Já para a outra entrevistada, as discussões ocorreram nas aulas de Educação Física, Sociologia e Filosofia, sobre o que relatou: “[...] surgiram umas salas de alguns alunos falando que meninos só deviam jogar futebol e meninas só deviam jogar vôlei, daí a professora debateu com os alunos para quebrar esses estereótipos” (Graduanda 7). Já nas disciplinas de Sociologia e Filosofia, a mesma entrevistada relatou: “[...] as questões trabalhadas nas aulas de humanidade foram relacionadas, por exemplo, como o papel da mulher em outras épocas e como está agora” (Graduanda 7). Como pode ser visto, desde o ensino básico (ou até mesmo antes), @s alun@s já são induzid@s, por diferentes aparelhos ideológicos, como a família, igreja, escola, mídia etc., a assumir comportamentos adequados para cada gênero, atribuindo o futebol, por exemplo, como um esporte a ser praticado exclusivamente por meninos.

Gimeno-Sacristán e Perez-Gomez (1998) assinalam que o desafio da educação escolarizada está em reconhecer o currículo como uma dinâmica viva, que pode, como apresentado nos relatos d@*s* depoentes, mais do que selecionar alguns conteúdos em detrimento de outros, alimentar uma orientação educativa homogeneizadora, socializando as novas gerações na aceitação da desigualdade, o que incluiria, dentre várias temáticas, o fortalecimento dos estereótipos acerca do gênero e da sexualidade.

Alinhados a essa perspectiva, Connell e Pearse (2015) salientam que há uma ordem de gênero orientando a sociedade. Tal ordenamento constitui as relações sociais e circunscreve os modos como as pessoas devem ser e se comportar. Assim, a educação básica, como apontam Gimeno-Sacristán e Perez-Gomez (1998), tende a incentivar a construção de valores, tais como: individualismo, competitividade, falta de solidariedade, igualdade formal de oportunidades, desigualdade “natural” dos resultados e função das capacidades e dos esforços individuais dos estudantes. Isso porque o currículo oficial se converte em uma:

[...] aprendizagem acadêmica para passar nos exames e esquecer depois, enquanto que a aprendizagem dos mecanismos, estratégias, normas e valores de interação social, que requer o êxito na complexa vida acadêmica e pessoal [...], configura paulatinamente representações e pautas de conduta que estendem seu valor e utilidade [...]. (GIMENO-SACRISTÁN; PEREZ-GOMEZ, 1998, p. 17).

A segunda pergunta do estudo consistiu também em duas partes: “Na graduação, alguma disciplina abordou as questões de gênero e sexualidade? De que forma?”. Tod@s @s entrevistad@s disseram que as temáticas gênero e sexualidade foram tratadas em alguma disciplina, sendo a Antropologia a mais citada (seis indicações). Dentre ess@s seis entrevistad@s, quatro comentaram que a disciplina deu condições para que el@s pensassem mais sobre as temáticas durante as aulas, sendo: “[...] bem bacana a forma como ela [as] abordou [...]” (Graduando 3), já que a docente empregou estratégias variadas e dinâmicas para explorar o assunto. Outra depoente indicou que a professora “[...] abordou a questão não só na escola, mas em academias e outros ambientes também” (Graduanda 1). Ainda assim, o desenvolvimento dessas temáticas nas aulas enfrentava desafios, conforme manifestou um dos alunos: “[...] mesmo a professora tendo a iniciativa e tentando trabalhar, ainda tem uma resistência sobre o tema, acho que ainda existe uma certa ignorância também [...]”(Graduando 3). Podemos depreender desses relatos que a carência de informações sobre o assunto, fortalecida ao longo de toda a formação inicial desses alunos, se materializa com o afastamento d@*s* licenciand@s para discutirem sobre gênero e sexualidade.

O debate público de importância coletiva parece perder espaço para um entendimento de que gênero e sexualidade estariam no campo do privado e, por isso, orientado exclusivamente por escolhas pessoais e de responsabilidade exclusiva de cada um. Nesse sentido, revela-se um doutrinamento que, mesmo parecendo sutil e discreto, se torna eficiente e duradouro, pois impõe às pessoas um modelo padrão a ser seguido. A heterossexualidade, por exemplo, figura como um comportamento normal e universal: “[...] supondo que aparentemente

todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais, alguém do sexo oposto” (LOURO, 2013, p. 16).

Com relação ao nível de aprofundamento sobre gênero e sexualidade, tratados pela disciplina de Antropologia, um dos entrevistados disse que a professora “[...] sempre tratava desse mesmo assunto e geralmente tratando de transexualidade” (Graduando 12), ressaltando ainda que: “[...] ela nunca entrou em base, assim, no geral primeiro e depois especificando o tema sexualidade ou gênero” (Graduando 12). Ainda nesse mesmo aspecto, outra entrevistada informou que: “[...] de gênero e sexualidade mesmo não foi muito a fundo” (Graduanda 11). Cumpre enfatizar que o tratamento pedagógico sobre gênero e sexualidade não se limita somente ao sujeito “homem” ou “mulher” definido pela sociedade, devendo dar visibilidade a toda a diversidade existente que ultrapasse as barreiras dos padrões e comportamentos estabelecidos como “adequados” para cada pessoa.

Como explicam Reis e Pinho (2016, p. 11), a “[...] construção sociocultural dos gêneros acontece de maneira binária, tendo como possibilidades somente o masculino e o feminino”. Tal construção acontece orientada por um determinismo biológico que, posteriormente, vai agir na definição das características a serem assumidas para cada gênero, evidenciando uma naturalização e, consequentemente, uma resistência em se pensar em outras possibilidades. Para além disso, as falas d@s entrevistad@s parecem atribuir à disciplina de Antropologia toda a responsabilidade de discutir os temas gênero e sexualidade, cabendo a ela esgotar o assunto.

Como se pode observar, essas temáticas são complexas e alimentadas por inúmeros estereótipos e posturas naturalizadas, por esse motivo o currículo escolar, como algo vivo e dinâmico, requer um esforço contínuo e coletivo de toda a comunidade que o coloca em ação, de modo que as reflexões sobre gênero e sexualidade saiam do universo acadêmico e possam ganhar eco no cotidiano dess@s futur@s professor@s.

Na sequência, foram identificadas, nas falas de três alun@s, as disciplinas de Educação Física Escolar I e II como aquelas que também trabalharam com as questões de gênero e sexualidade. Uma das entrevistadas manifestou que o tema em questão era abordado com situações hipotéticas: “[...] em que o outro grupo, sendo docente, professor responsável por uma turma, tivesse que resolver esse problema entre o gênero” (Graduanda 5). Uma outra depoente destacou que as disciplinas: “[...] trouxeram essa questão também, mas não foi tão a fundo” (Graduanda 1); e outro ponderou: “Acho que a gente discutiu muito, mas quase não via, tipo, uma... É... Uma atitude, sabe? O que fazer. Discute, discute, discute, fica discutindo pra sempre” (Graduando 10). Novamente, aqui, há indicações da insuficiência do debate em torno do gênero e da sexualidade no curso de licenciatura em Educação Física. Uma das vias para se refletir sobre esses resultados está na carência de aprofundamento na exploração dessas questões nas disciplinas citadas, alertando para um compromisso coletivo d@s professor@s do curso para desenvolverem esses temas.

Por outro lado, parece haver, igualmente, uma expectativa por parte d@s graduand@s de que as situações de gênero e sexualidade que ocorrem nas escolas se resolvam a partir de tomadas de decisões simplistas e também binárias: “certa” ou “errada”, algo bastante inadequado para o cenário escolar, devido aos variados arranjos sociais que nele se configuram. Esse reconhecimento, por si só, tende a solicitar d@s professor@s um constante repensar, rever e refletir, o que parece ter sido proposto em algumas das disciplinas.

Nessa perspectiva, apresentamos os discursos de outr@s três entrevistad@s, os quais, sem citar uma disciplina em especial, apontaram que as temáticas haviam sido abordadas, ao longo do curso, por iniciativa d@ professor@, mas não como um tema específico. Uma das entrevistadas apontou que eram trabalhadas “[...] atividades de meninos e meninas e como quebrar esses tabus” e, também, “[...] de uma maneira geral, em várias disciplinas de esporte, como é visto o atleta masculino e feminino” (Graduanda 7). Também foram registradas frases como: “A gente sempre discute, mas não como um tema específico a ser abordado” (Graduanda

8). Uma única aluna relatou que as temáticas foram trabalhadas na disciplina de Sociologia: “[...] pois o professor trazia textos que envolviam as questões de gênero e sexualidade e suas relações com a Educação Física” (Graduanda 5). A partir dessas falas, pode-se supor que há uma discussão sobre essas temáticas, mas ela precisa superar a abordagem setorizada e exclusiva de algumas poucas disciplinas.

De acordo com Souza Neto *et al.* (2004), mesmo com a reconfiguração dos cursos superiores de Educação Física, a partir da reforma universitária de 1968 e depois da Resolução nº 03/1987, até os dias atuais, essa área carrega consigo toda a sua trajetória histórica de influência médica, militar e esportiva. Tal assertiva pode ser identificada nas constatações de Neira (2009, p. 198) ao apontar que, com relação às avaliações nos cursos de licenciatura em Educação Física, ainda estão presentes situações nas quais @s licenciand@s “são cobrados[as] em relação à execução motora, obrigando os alunos a ensaiarem e a treinarem exercícios que, certamente, jamais os reproduzirão [...]”. Há ainda professor@s de formação biológica com discursos de combate à obesidade infantil: “Sem criticidade algum [sic] no tocante às condições de vida das populações escolares e, revelando um profundo desconhecimento das funções e objetivos da Educação Física escolar, em suas aulas, defendem o aumento do tempo de atividade física para os estudantes” (NEIRA, 2009, p. 201). O quantitativo excessivo de disciplinas de natureza biológica, em relação às disciplinas pedagógicas, contribui, segundo Neira (2009), para o fortalecimento de uma representação de que os conhecimentos biológicos são mais importantes que os de natureza social, cultural e pedagógica para @s futur@s professor@s.

Para a terceira pergunta do estudo: “O que você pensa sobre o desenvolvimento das temáticas gênero e sexualidade para a formação de professor@s da Educação Física?”, tod@s @s entrevistad@s consideraram importante o desenvolvimento dessas temáticas durante a formação inicial. Embora tenha se mostrado convergente o reconhecimento desses temas por parte d@s graduand@s, os cursos de formação docente, em geral, padecem com esse desafio. Considerando as temáticas gênero e sexualidade como aquelas que poderiam contribuir para uma formação universitária que fosse na contramão da homogeneização das diferenças, Unbebaum, Cavasin e Gava (2019), ao analisarem 989 (novecentas e oitenta e nove) universidades brasileiras, encontraram somente 41 (quarenta e uma) que, em seus cursos de Pedagogia, apresentavam disciplinas relacionadas à temática da sexualidade. Ainda assim, em grande parte desses cursos, tais disciplinas estavam no rol das optativas, e envolviam conteúdos como: “gênero, corpo/corporeidade, diversidade sexual, biologia/educação, saúde/educação e não somente ‘educação sexual’ ou ‘sexualidade’” (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2019, p. 8, grifos das autoras). Para as autoras: “A formação para lidar com questões culturais (como as de gênero, homofobia, sexism) já na graduação ajudará o/a jovem profissional a iniciar na carreira com olhar sensibilizado para essas questões. Esse conhecimento subsidiará a reflexão da prática docente” (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2019, p. 9).

Como resposta à questão apresentada acima, dois entrevistados apontaram para o fato de se ver “uma diferença muito grande entre trabalho de esporte e atividade física entre homens e mulheres” (Graduando 3), já que: “[...] as meninas não quererem participar ou os meninos não quererem fazer determinada atividade, por considerarem é... Que a atividade não é adequada pra eles por questão do sexo” (Graduando 8). Ambos os graduandos salientaram a importância do desenvolvimento das temáticas para minimizar essas diferenças, sendo necessário, nesse momento, @s professor@s estarem apt@s para “[...] conseguir contornar e conseguir causar a discussão do grupo e provocar o pensamento crítico da turma” (Graduando 8).

Nessa perspectiva, outr@s quatro entrevistad@s salientaram a importância das temáticas gênero e sexualidade na formação de professor@s, o que pode ser constatado em seus discursos: “[...] é importante que a gente tenha uma iniciação aqui sobre como tratar essas pessoas [aqueles que não se identificam com os padrões de gênero e sexualidade construídos pela sociedade], como dar início a um diálogo [...]” (Graduando 6); “[...] essa questão de gênero é

muito abordada entre os alunos [...]” (Graduanda 10); “[...] porque a gente trabalha com corpo, né? E a sexualidade e o gênero são ligados a isso” (Graduando 2).

Seis entrevistad@s consideraram as temáticas relevantes para a formação de professor@s, mas salientaram a fragilidade da abordagem delas durante a graduação. Uma entrevistada desabafou dizendo que, apesar de considerar importante ter essa formação na graduação, é um desafio enfrentar as questões de gênero e sexualidade na atuação docente, afirmando que, no papel de professor@, é difícil abordar essas questões, porque: “[...] você tem que lidar não só com é... pessoas que escolhem.... tem essa opção, mas também com outras pessoas que não aceitam essa opção que a outra pessoa seguiu e dá problemas de preconceito, às vezes agressão e etc.” (Graduanda 7). A mesma entrevistada relatou também: “[...] numa aula de Educação Física era complicado porque não dava para agradar a todos, por exemplo, um menino que escolheu ser gay, se você vai é... ajudar ele, misturar ele com todo mundo, às vezes as pessoas não aceitam, se você separa ele de todo mundo, ele se sente excluído [...]” (Graduanda 7), reforçando ainda que: “Uma hora você sempre vai achar um que não vai aceitar e vai brigar e vai arrumar um problema pra você” (Graduanda 7). Outra entrevistada disse que as temáticas se faziam importantes, pois era essencial não fazer uma diferenciação entre as pessoas, e, em seu relato, ela reclama: “Isso acontece bastante entre as crianças, não tanto, mas a partir da... Ah, pré-adolescência, que a gente fala, adolescência, isso começa a acontecer bastante, porque... Na verdade, eu não sei se posso dizer que é uma questão de cultura ou não... Eu acho que não” (Graduanda 9). Com tais relatos, podemos observar que a abordagem das temáticas gênero e sexualidade, durante a graduação, revelou incongruências e contradições, pois, mesmo sendo desenvolvidas por algumas disciplinas, elas parecem ser influenciadas por outras temáticas que caminham em direção contrária.

Do mesmo modo que houve graduand@s reconhecendo o valor dos conhecimentos acerca do gênero e da sexualidade, como um recurso para que o(a) professor(a) pudesse mobilizar um sentido crítico com relação aos estereótipos e concepções naturalizadas sobre os assuntos, apareceram também outros que confundiam sexo com gênero; o gênero e a orientação sexual como elementos biológicos; a orientação sexual como sinônimo de opção sexual; a impossibilidade de ver a construção de diálogos ao tratar dessas temáticas. Para as confusões identificadas, Connell e Pearse (2015, p. 37, grifos dos autores) alertam que: “A crença de que distinções de gênero são ‘naturais’ faz as pessoas se escandalizarem quando alguém não segue o padrão”. Tal fato parece reafirmar a ideia de que não basta incluir essas discussões ao longo da formação inicial de professor@s se não forem feitas de forma a desenvolver um pensamento crítico. Isso poderia se dar como sugerem Gimeno-Sacristán e Perez-Gomez (1998, p. 24):

[...] respeitando seus diferentes pontos de vista e projetos vitais, se esforçam através do debate e da ação política, da participação e cooperação ativa, para criar e construir um clima de entendimento e solidariedade, onde os conflitos inevitáveis se ofereçam abertamente ao debate público.

A quarta pergunta do estudo também envolveu duas partes: “Você acha que durante o curso de licenciatura em Educação Física, as discussões sobre as relações de gênero e sexualidade tem sido suficientes para sua formação? Por quê?”. Nove entrevistad@s disseram que as discussões não tinham sido suficientes, enquanto outr@s três revelaram que sim, elas tinham sido suficientes. Para @s que consideraram as discussões insuficientes, uma justificativa foi: “[...] a gente não vê como um conteúdo a ser trabalhado, ele surge...” (Graduando 3). Esses assuntos parecem ter sido discutidos de modo fragmentado e descontínuo: “[...] algo a parte [...]” (Graduanda 11); “[...] nem todos professores sabem lidar com isso” (Graduanda 11). Além disso, el@s não sabiam como agir na prática profissional, o que é mostrado pelas falas: “[...] todas as discussões acabam numa resposta vaga [...]” (Graduanda 7); “[...] na prática a gente não tá fazendo porcaria nenhuma” (Graduanda 5).

D@s entrevistad@s que disseram que as discussões foram suficientes, uma delas disse: “[...] pro conhecimento específico da sexualidade e do gênero, acredito que sim, mas deveria ter um aprofundamento maior para as relações práticas [...]” (Graduanda 12), e ela também relatou não saber muito bem como tratar as temáticas nas escolas, uma vez que a abordagem delas no curso se mostrou muito vaga, sendo necessário, então: “[...] buscar esse conhecimento fora ou então depois na prática ou então acabar como é o ensino tradicional, que acaba não abordando e deixando de lado essas questões” (Graduanda 12). Além disso, @s graduand@s relataram que as discussões foram suficientes para a sua formação, pois: “[...] desde o primeiro discurso, da primeira professora, isso (as temáticas) vem se repetindo [...]” (Graduanda 9); “[...] as matérias que eu tive que trabalhar isso faziam a gente pensar nessas questões [...]” (Graduando 8), e isso deu condições para que @s futur@s professor@s se sentissem preparad@s para abordar as temáticas na prática profissional.

É interessante observar que, dentre os 12 graduand@s entrevistad@s, somente dois-duas relataram estar totalmente preparados, junto ao curso de licenciatura em Educação Física, para abordar essas temáticas em suas aulas. Cumpre reforçar, aqui, que a docência se constrói ao longo de toda a carreira de professor, todavia cabe a esse momento formativo oferecer suporte para a construção dos conhecimentos básicos profissionais. Entretanto, Rodrigues e Esteves (1993, p. 121) denunciam que “[...] a maior parte dos programas de formação inicial não têm feito da investigação um instrumento de formação dos professores, nem desenvolvido nestas competências para a participação na investigação em contexto escolar”. Essa perspectiva reforça a ideia de que a formação inicial d@s professor@s ainda tende a se basear prioritariamente nos conhecimentos acadêmicos, esperando, com isso, que @s futur@s professor@s os reproduzam em seu cotidiano de atuação e obtenham êxito.

A cisão entre conhecimento acadêmico e atuação profissional reforça o distanciamento entre a teoria e a prática, atribuindo-lhes valores diferenciados. Por conta disso, muitas vezes, as situações e experiências concretas de ensino, que deveriam desencadear um diálogo rico com @s futur@s professor@s, costumam ser desprestigiadas. Isso parece ter sido evidenciado nos depoimentos apresentados pel@s 12 graduand@s entrevistad@s. Associados à defesa pela articulação dos conhecimentos acadêmicos aos profissionais, os processos formativos iniciais precisariam mobilizar as crenças e as imagens que @s futur@s professor@s têm sobre a docência e tudo o que a envolve, refletindo sobre elas e suas influências no cotidiano profissional, o que incluiria temas como gênero e orientação sexual.

Entretanto, conforme salientam Tardif (2002) e Marcelo-Garcia (1988), a formação inicial ainda tem conseguido pouco êxito na mobilização de tais elementos. Como já dito anteriormente, não basta incluir essas temáticas em documentos de políticas públicas ou nas matrizes dos currículos. Não basta também discutir sobre essas temáticas se isso não for feito de forma contínua e de modo reflexivo. @s graduand@s precisam compreender as dimensões que essas discussões envolvem, para que, quando começarem a atuar como docentes, se sintam capazes de problematizar esses conhecimentos na escola. De acordo com Vinholes (2012), a ideia não é acusar ou culpar @s professor@s, mas, sim, refletir sobre como essas construções estereotipadas e discriminatórias sobre o gênero e a sexualidade envolvem as práticas sociais, mesmo que feitas de forma não intencional. E, por isso, não se pode deixar de considerar a formação inicial como uma referência importante em prol de reflexões que possam dar visibilidade às diferenças de modo respeitoso, fortalecendo uma formação pautada em compromissos políticos e éticos democráticos na ação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos apontam que @s entrevistad@s não tinham clara lembrança do desenvolvimento das temáticas gênero e sexualidade ao longo da sua educação básica, e, quando feito, era em apenas algumas escolas, em algumas disciplinas, não tendo uma, em

específico, para se tratar dos temas. Além disso, muit@s alun@s apresentaram a ideia de que gênero e sexualidade estavam ligados ao funcionamento biológico do corpo e do órgão reprodutor.

A formação inicial é uma das principais responsáveis pela formação d@s futur@s professor@s. Então, é mais do que essencial que essas temáticas sejam muito bem abordadas e esclarecidas ao longo do curso de graduação. Entretanto, o que se pode perceber é que, nos depoimentos d@s graduand@s do curso de licenciatura em Educação Física investigado, as temáticas gênero e sexualidade foram desenvolvidas em apenas algumas disciplinas específicas do curso, revelando uma fragilidade formativa que foi denunciada pel@s própri@s graduand@s.

Esses resultados evidenciam uma carência de debates em torno das temáticas gênero e sexualidade, no curso de licenciatura em Educação Física analisado, podendo ser alimentada por incongruências e dispersões entre as disciplinas, bem como pelo histórico da área, fortemente impactado pela abordagem biológica e funcionalista em torno do corpo e do movimento humano, ainda hoje presente em suas matrizes curriculares. Para além disso, no tocante à formação inicial d@s professor@s, reside uma proposta de ensino que costuma fragmentar teoria e prática, comprometendo suas possibilidades formativas, o que, no caso do gênero e da sexualidade, dificulta aos(as) graduandos(as) o cotejamento de situações concretas da escola com o que é estudado/discutido na universidade.

Ainda que os resultados identificados contribuam para as reflexões em torno dos temas gênero e sexualidade, especialmente com relação aos cursos de licenciatura como um todo e de Educação Física em específico, o estudo aqui retratado traz limites circunscritos pela técnica de coleta de dados empregada, a entrevista semiestruturada, evidenciando que a articulação desses dados com outras técnicas, como, por exemplo, a observação das aulas no curso analisado, poderia elucidar outros aspectos que enriqueceriam as análises.

Este estudo também explicita a demanda por novas pesquisas que possam contribuir ainda mais para a compreensão a respeito de como as questões de gênero e sexualidade têm se materializado no campo da formação docente. Um estudo longitudinal articulando tanto a formação inicial quanto a atuação profissional d@s professor@s, eventualmente, poderia trazer novos indícios para alimentar outros modos de olhar para esses fenômenos.

AGRADECIMENTOS

A primeira autora é grata ao CNPq, pela bolsa concedida.

REFERÊNCIAS

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, V. A Educação Física no Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: SEB, 2010. p. 1-14.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes *et al.* (Org.). **O corpo educado**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-166.

CONNEL, R; PEARSE, R. **Gênero**: uma perspectiva global. 3. ed. São Paulo: Nversos, 2015.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 116-131, 2009.

DARIDO, S. C.; SOUZA JUNIOR, O. M. de. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas coeducativas em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 143-151, 2003.

DEVIDE, F. P.; JESUS, M. L. Educação Física escolar, Co-educação e Gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, set./dez. 2006.

FURLANI, J. Educação Sexual: Possibilidades Didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-27.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENO-SACRISTÁN, J.; PEREZ-GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOELLNER, S. V. A Educação dos Corpos, dos Gêneros e das Sexualidades e o Reconhecimento da Diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010.

GOMES, R. A. Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.

LIMA, F. M. de; DINIS, N. F. O discurso sobre a homossexualidade na visão de estudantes de Educação Física. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 693-716, 2008.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes *et al.* (Org.). **O corpo educado**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 7-34.

MARCELO-GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, 1988.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEIRA, M. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 118-140, ago. 2009.

PAIVA, F. S. L.; ANDRADE FILHO, N. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 213-230, jul./dez. 2005.

PARAÍSO, M. A. Gênero da formação docente: campo de silêncio no currículo. **Caderno Pesquisa**, n. 102, p. 23-45, 1997.

REIS, N. dos; PINHO, R. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, jan./abr. 2016.

RODRIGUES, A., ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

ROSA, M. V. da. **Educação Física e homossexualidade**: investigando as representações sociais dos estudantes do Centro de Desportos/UFSC. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, Santa Catarina, 2004.

SOARES e cols. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor).

SOUZA, E. S. de; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, n. 48, p. 52-68, 1999.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. M. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNBEHAUM, S.; CAVASIN, S.; GAVA, T. Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO – DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 9., 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2010. p. 1-10. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278171100_ARQUIVO_Gen_Sex_Curric_Ped_ST19_FG9.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

VINHOLES, A. R. Compreendendo o papel do professor na construção de representações sobre gênero. **Caderno Intersaberes**, v. 1. n. 1, p. 128-139, jul./dez. 2012.

Submetido: 29/07/2018

Aprovado: 21/07/2019

Contato:

Camila Midori Takemoto Vasconcelos
Rua Ruy Mendes de Rosis, 1-145, Apto. 810
Bairro Jardim Infante Dom Henrique
Bauru | SP | Brasil
CEP 17012-636