



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LUCIENE NEVES SANTOS

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: EDUCAR
MENINAS E MENINOS PARA ALÉM DA HOMOFOBIA

FLORIANÓPOLIS-SC
JUNHO, 2008.

S237c Santos, Luciene Neves

Corpo, gênero e sexualidade: educar meninas e meninos para além da homofobia. / Luciene Neves Santos. – Florianópolis: Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

136 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, BR-SC, 2008.

1. Corpo. 2. Sexualidade. 3. Gênero. 4. Homofobia. I. Título. II. Silva, Ana Márcia, orientadora.

CDU: 796:37

Ficha catalográfica elaborada por Cintia Cibeles Ramos Fonseca, CRB-10/1313

LUCIENE NEVES SANTOS

**CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: EDUCAR
MENINAS E MENINOS PARA ALÉM DA HOMOFOBIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação Física, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica, do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Márcia Silva

Florianópolis-SC,
2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação: **CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: EDUCAR MENINAS E MENINOS PARA ALÉM DA HOMOFOBIA**

Elaborada por: **LUCIENE NEVES SANTOS**

e aprovada em 27/06/2008, por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do Mestrado em Educação Física

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Ana Márcia Silva (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Helena Altmann (UNICAMP)

Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Saraiva (UFSC)

Prof. Dr. Maurício Roberto da Silva (UFSC)

À querida Paula Ilha (*in memoriam*) pessoa que esteve presente em minha vida nos primeiros momentos do processo de qualificação e que seus gestos de companheirismo e solicitude foram de extrema importância para minha formação humana.

AGRADECIMENTOS

Este é um espaço especial, por ser prazeroso de se escrever, mas contém uma grande responsabilidade, a de não fazer injustiça e deixar alguém que mereça de fora. Aqui serão expostos nomes de pessoas com as quais tenho relações, desde longo período até aquelas constituídas nestes dois anos, todas comportam formas diferentes, mas igualmente importantes, que marcam a vida e fazem nossa existência ter sentido, almejando sempre uma melhor realidade!

Agradeço com carinho à minha mãe Cleusa e meu pai Lucas, à minha irmã Luciana e meus irmãos Éderson e Emerson. Por me apoiarem de todas as formas, reconhecerem a mim pelo que sou e por acolherem minha companheira como pessoa da família. Compartilhar estas coisas com vocês tem sido suficiente para possibilitar plenitude e alegria na vida.

À querida Ana Márcia agradeço pela paciência, este curto período de convivência possibilitou inúmeras trocas, um pouco desproporcionais, pois em minha compreensão muito mais recebi do que ofereci. Contudo, isto foi um ponto decisivo em minha formação, na medida em que apontou para uma nova forma de conceber as relações humanas e, conseqüentemente, a acadêmica. Parece que sua competência e doçura não têm limites. Em sua companhia vivi uma experiência *sui generis*.

À Amanda, pessoa que entrou em minha vida no meio desta trajetória e desde então viveu o dia-a-dia da construção deste trabalho. Em minha compreensão sua vinda aconteceu no momento certo, para nós duas. Sua meiguice, carinho e paixão me deram forças para superar todas as dificuldades. Simplesmente: Te amo!

À querida amiga Cíntia pelos gestos que me ensinaram sobre a simplicidade da vida! Sobre o respeito ambiental, solidariedade e compromisso social. Muitas alegrias foram compartilhadas e boas gargalhadas pudemos dar juntas.

À Thais pela linda amizade que as discussões de gênero elucidaram algumas dúvidas, pelo pronto apoio nos momentos de angústia e também por todos os momentos de festas que compartilhamos.

Às amigas e amigos do nosso caloroso Laboratório *Physis*: Elisa, Lígia, Lucas, Chico, Maria Denis, Priscila, Aninha, Guego, Jaciara e Luisa (amiga/bolsita

companheira de trabalho, pessoa solícita e responsável). A nossa convivência trouxe alegrias, aliadas ao companheirismo e respeito com que foram construídas nossas relações. Também foi uma experiência *sui generis*, nem poderia ser dito de outra forma.

À querida amiga Luana, professora e orientadora de violino, à qual devo a grata satisfação por ter iniciado-me neste tão belo conhecimento que é a música. Bem como à escola *Allegro Vivace* nas pessoas de Ivana e Joice, grandes incentivadoras que sempre abriram as portas da escola e de outras experiências musicais.

À querida amiga Suely Siqueira, com quem tive a oportunidade de dividir os primeiros passos na vida acadêmica, desde a graduação, e que ainda tenho a honra de sua amizade e de sermos colegas de trabalho na Unemat.

À querida amiga Beleni Grando por seu carinho e companheirismo, grande incentivadora para que se efetivasse a conquista de adentrar no mestrado. Pelas trocas na parceria junto ao trabalho de consolidação do CBCE-MT e no Coeduc, nosso núcleo que conglomerava pesquisadoras/es iniciantes e experientes nas investigações sobre Corpo, Educação e Cultura.

Ao querido amigo e conselheiro Dante Gatto por acompanhar meu caminhar, grande apoiador para que se efetivasse a conquista de adentrar no mestrado e por inúmeras conversas nos *banquetes* da vida e da academia.

À querida amiga Ninha, com quem compartilhei importantes experiências na vida acadêmica e de quem tive muito apoio na reta final desta etapa de formação.

Ao professor Maurício Roberto pelas inestimáveis contribuições nas discussões da pesquisa e pelas outras aprendizagens ocasionadas na relação que transcendeu os muros da universidade. A propósito, devo a este a oportunidade de ter cuidado de Uwe, Gordo e Bine, meus filhos e filha adotivos/a.

À professora Maria do Carmo, cuja contribuição foi fundamental para tornar este trabalho possível e pelas inestimáveis contribuições nas discussões da pesquisa.

À professora Helena à quem agradecemos pelo aceite de nosso convite e pelas inestimáveis contribuições nas discussões da pesquisa.

A todos@s professor@s da pós-graduação, que através do trabalho desenvolvido em suas disciplinas, de forma direta ou indireta, contribuíram para a consecução desta pesquisa, sendo el@s: Ana Márcia Silva, Alexandre Vaz, Elenor Kunz, Juarez

Nascimento, Luzinete Minella, Márcia Grisotti, Maurício Roberto da Silva e Saray Giovana dos Santos.

À querida amiga Maria Denis, com seu jeitinho tranqüilo, sempre de conversar, nunca me esquecerei de suas alquimias e das longas horas de conversas à frente de seu portão em companhia de Sol.

À querida amiga Márcia pelas lutas coletivas e a vontade de lutar! Motivava-me a continuar lutando por nossos ideais.

Às queridas colegas e amigas do mestrado Márcia, Elisa, Jéssica, Simone, Karla, Marise, Kelly, Priscilla, Susane, Taís, Laurien, Cheila, Beatriz, Gisele, Paula, Andressa, Alexandra e Andréia. Aos queridos colegas e amigos Cristiano, Rogério, Diego, Érico, João Marcos, Jorge, Juliano, Cláudio, Mario e Valbério. A todas/os, nossa convivência possibilitou momentos de trocas importantes de conhecimentos e saberes, assim como de apoio, carinho e atenção.

Ao meu padrinho Beto, por quem tive a honra de ser batizada em meu primeiro mergulho no fundo do mar, experiência inesquecível e única.

Às meninas da casa das sete mulheres, onde primeiro aportei em Floripa, em especial à Aninha amiga de todas as horas e das festas, à Sônia e Kátia pelos momentos de intensa discussão sobre as questões de gênero e gostosa convivência e à Verónica, que além da boa convivência nesta casa, abriu as portas de seu lar em Argentina.

Às queridas amigas Camila, Fernanda e Rose pela amizade e bons momentos compartilhados nos dois anos de convivência na bela ilha.

A tod@s @s integrantes dos grupos G1 e G2, que se propuserem a participar desta pesquisa, dividindo conosco momentos riquíssimos de suas experiências docentes em suas práticas pedagógicas.

Às/aos queridas/os amigas/os de Mato Grosso, que mesmo à distância me motivavam a seguir o caminho e foram compreensivas/os quanto ao longo período de ausência.

À UNEMAT e ao povo matogrossense que possibilitou uma licença integral para a qualificação em nível de mestrado, sem isto seria quase impossível a realização desta pesquisa.

Loucos e Santos

Escolho meus amigos não pela pele ou outro arquétipo qualquer, mas pela pupila.

Tem que ter brilho questionador e tonalidade inquietante.

A mim não interessam os bons de espírito nem os maus de hábitos.

Fico com aqueles que fazem de mim louco e santo.

Deles não quero resposta, quero meu avesso.

Que me tragam dúvidas e angústias e agüentem o que há de pior em mim.

Para isso, só sendo louco.

Quero os santos, para que não duvidem das diferenças e peçam perdão pelas injustiças.

Escolho meus amigos pela alma lavada e pela cara exposta.

Não quero só o ombro e o colo, quero também sua maior alegria.

Amigo que não ri junto, não sabe sofrer junto.

Meus amigos são todos assim: metade bobeira, metade seriedade.

Não quero risos previsíveis, nem choros piedosos.

Quero amigos sérios, daqueles que fazem da realidade sua fonte de aprendizagem, mas lutam para que a fantasia não desapareça.

Não quero amigos adultos nem chatos.

Quero-os metade infância e outra metade velhice!

Crianças, para que não esqueçam o valor do vento no rosto; e velhos, para que nunca tenham pressa.

Tenho amigos para saber quem eu sou.

Pois os vendo loucos e santos, bobos e sérios, crianças e velhos, nunca me esquecerei de que "normalidade" é uma ilusão imbecil e estéril.

Oscar Wilde

RESUMO

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: EDUCAR MENINAS E MENINOS PARA ALÉM DA HOMOFOBIA

Autora: Luciene Neves Santos

Orientadora: Ana Márcia Silva

Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo descritivo-exploratória na qual tematizamos as questões de gênero e homofobia e o processo de formação humana no âmbito da Educação Física. As seguintes questões nos auxiliaram na estruturação da pesquisa: Professores de Educação Física com experiência profissional como educadores compreendem o gênero e a homofobia como problemáticas significativas a serem enfrentadas em suas atuações pedagógicas desde a universidade e, sobretudo, para além dela na Educação Básica? Quais os elementos teórico-práticos apontados como saída ou enfrentamento da homofobia na escola, durante o processo de intervenção pedagógica em Educação Física? Delineamos como objetivo: investigar como, na perspectiva d@s egress@s, a formação inicial ofertada no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina contemplou elementos para que el@s pudessem tratar pedagogicamente as questões relacionadas a sexualidade, gênero e homofobia em sua prática pedagógica junto à Educação Básica, compreendendo-as como fundamentais à formação humana. Para tal estudo fizemos entrevistas semi-estruturadas com dois grupos compostos por professor@s egress@s da UFSC. O primeiro grupo foi constituído por egress@s que cursaram a disciplina denominada "Gênero e Co-educação na Educação Física" e o segundo por contemporâne@s que não a cursaram. O critério comum para os dois grupos foi o de terem atuado ou estarem atuando na Educação Básica. Os dados indicam que, em alguma medida, os professores estão sensíveis a estas questões e as consideram relevantes para a formação humana e desenvolvem intervenções nesta direção em sua prática pedagógica, independente de terem cursado uma disciplina específica, apesar de avaliarem que o currículo da formação inicial, como um todo, pouco prepara para o enfrentamento destas problemáticas, em especial, da homofobia.

Palavras-chave: corpo; sexualidade; gênero; homofobia.

ABSTRACT

BODY, GENDER AND SEXUALITY: EDUCATING GIRLS AND BOYS TO BEYOND THE HOMOPHOBIA

Author: Luciene Neves Santos

Orienting: Ana Márcia Silva

This is a qualitative research, of the descriptive-exploratory type, which have as a theme the gender issues and homophobia and the human formation process. The following questions assist in the research structuring: Physical Education teachers with experience in the pedagogical practice understand the gender and the homophobia as a significant problem to be faced in the scope of their pedagogical performances from the university, and above all, to besides it, in the Basic Education? Which are the theoretic-practical elements pointed as a way out or facing of the homophobia at school, during the pedagogical intervention process in Physical Education? It delineates as goal: Investigate how, in the egress perspective, the initial formation offered in Lecture Course in Physical Education of the Federal University of Santa Catarina contemplated elements so that they could treat pedagogically the matters related to sexuality, gender and homophobia in its pedagogical practice on the Basic Education, understanding them as fundamental to the human formation. For such study interviews semi-structured was done with two groups composed by UFSC's egress teachers. The first group was formed by egress that attended the denominated discipline "Gender and Co-education in the Physical Education" and the second for contemporaries that not attended to it. The common criterion for both groups was that they have acted or are acting in the Basic Education. The data indicate that, in some measure, the teachers are sensitive to these matters, they consider important for human formation, and they develop interventions in this direction in their pedagogical practice, independent of had attended a specific discipline, although they evaluating that the initial formation curriculum, in a whole, little prepares for the facing that problematic, in special, the homophobia.

Key-words: Body; Sexuality; Gender; homophobia.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS.....	12
LISTA DE TABELAS	13
LISTA DE GRÁFICOS.....	14
1. A guisa de introdução ou onde e como nasce a pesquisa.....	15
2. Referências teóricas para pensar as questões de corpo, gênero e sexualidade.....	39
2.1. O Contexto Social e as Reflexões sobre Gênero e Sexualidade.....	39
2.2. Gênero e Sexualidade nos Currículos de Formação de Professores.....	54
3. Analisando os dados empíricos.....	60
3.1. A Formação Inicial na Licenciatura em Educação Física na UFSC.....	60
3.2. A disciplina sobre gênero e co-educação.....	62
3.3. Apresentando os sujeitos pesquisados.....	66
4. Discussão conceitual a partir dos eixos (objetivos) de análise.....	81
4.1. As escolhas dos sujeitos: sobre cursar ou não cursar uma disciplina denominada “Gênero e Co-educação na Educação Física”.....	81
4.2. A prática pedagógica na educação básica e o encontro/confronto com as questões de gênero e sexualidade.....	85
4.2.1. A vigilância da masculinidade.....	89
4.2.2. Abandono escolar.....	91
4.2.3 Entre sujeições e resistências.....	92
4.2.4 Aulas mistas e o conteúdo dança e/ou expressão corporal.....	94
4.2.5 Como e quando intervir.....	97
4.3. Os elementos fornecidos pela formação na universidade para o trato a estas questões na prática pedagógica.....	104
5. Algumas considerações.....	116
Referências	121

LISTA DE ANEXOS

<i>Anexo I – Roteiro de entrevistas</i>	<i>128</i>
<i>Anexo II – Questionário.....</i>	<i>130</i>
<i>Anexo III – Termo de consentimento Livre e esclarecido.....</i>	<i>131</i>
<i>Anexo IV – Programa da disciplina “Gênero na Educação Física”</i>	<i>132</i>
<i>Anexo V – Plano de ensino da disciplina “Gênero na Educação Física”</i>	<i>134</i>

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 01: Pesquisa de Opinião.....</i>	<i>40</i>
--	-----------

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1: sujeitos da pesquisa por gênero</i>	<i>67</i>
<i>Gráfico 2: sujeitos da pesquisa por grupos e gênero</i>	<i>68</i>
<i>Gráfico 3: naturalidade dos sujeitos por estado</i>	<i>71</i>
<i>Gráfico 4: municípios em que residem</i>	<i>72</i>
<i>Gráfico 5: faixa etária dos sujeitos (por agrupamento)</i>	<i>73</i>
<i>Gráfico 6: ano em que os sujeitos concluíram a graduação</i>	<i>74</i>
<i>Gráfico 7: renda mensal dos sujeitos</i>	<i>76</i>
<i>Gráfico 8: vínculos empregatícios dos sujeitos.....</i>	<i>76</i>
<i>Gráfico 9: tipo de escola onde os sujeitos atuam</i>	<i>78</i>
<i>Gráfico 10: município de atuação profissional dos sujeitos</i>	<i>79</i>
<i>Gráfico 11: formação continuada em nível de pós-graduação.....</i>	<i>80</i>

1. A GUISA DE INTRODUÇÃO OU ONDE E COMO NASCE A PESQUISA

Os conflitos inerentes à questão de sexualidade e gênero são identificados ao longo da história da civilização. Agudizaram-se nas últimas décadas. Observa-se, por um lado, que os conflitos podem ser saudáveis porque explicitam as contradições e resultam em movimento dialético; por outro, administrá-los, numa perspectiva que apontem para a emancipação humana constitui prerrogativa primeira da educação.

Nosso propósito, neste capítulo, é descrever como foi construída e desenvolvida a pesquisa, por isto é imprescindível que discorramos sobre as várias experiências¹ que, em nossa compreensão, contribuíram para definir, aguçar, nosso interesse pelos temas corpo, sexualidade, gênero e formação humana. Talvez, elas não tenham sido os fatores determinantes para tais escolhas, mas influenciaram sobremaneira para nos tornarmos mais sensíveis quanto ao peso destas questões na vida dos vários sujeitos que transitam pelas instituições educacionais.

A primeira delas foi na graduação em Educação Física, realizada na Universidade Federal de Mato Grosso, na qual não era permitida a matrícula para disciplinas como Futebol de Campo e Futebol de Salão às acadêmicas e o mesmo ocorria com relação à disciplina de Ginástica Rítmica Desportiva para acadêmicos. No semestre em que compulsoriamente tínhamos que cursar a referida ginástica, contrariando aquilo que aparentemente era a norma, no seu lugar formalizamos o pedido de matrícula para a disciplina de Futebol de Campo, para nossa surpresa o sistema emitiu o relatório de matrícula sem ressalvas. Em nossa análise concluímos que provavelmente tal organização fora instituída apenas pela faculdade de Educação Física, mas como o sistema de matrículas não estava programado para bloquear este tipo de pedido, acabou por evidenciar que este procedimento talvez nem fosse referendado por outras instâncias da universidade. Esta configuração do currículo pode

¹ Embora essas experiências tenham sido vividas por apenas uma das pesquisadoras, adotamos uma grafia em primeira pessoa do plural por tratar-se de uma produção conjunta, diferentemente do uso que se fazia para atribuir um caráter de impessoalidade para produções científicas. A grafia em primeira pessoa do singular nessa parte do texto também seria adequada.

ter contraído a tradição existente em cada um destes esportes com um filtro pouco crítico, pois neste curso de licenciatura não havia, pelo menos tão explicitamente, este tipo de separação nas outras disciplinas e isto acabava por decretar uma formação diferenciada para homens e mulheres.

Caso o pedido fosse indeferido nossa intenção era contestar, porém não houve necessidade de suscitar um movimento no sentido de derrubar tal norma, os próprios dirigentes da faculdade decidiram não polemizar tal questão e passaram a aceitar matrículas em todas as disciplinas sem discriminações por sexo ou gênero. É importante ressaltar que estávamos no início da década de 90, para além do imperativo de apaziguar um foco de conturbação que confrontasse autoridades, algumas condições para que esta forma de organização fosse considerada obsoleta já estavam dadas, porém a atitude de um grupo² com a disposição de subvertê-la foi significativa.

Outro episódio marcante aconteceu quando exercemos a docência em uma escola privada de ensino fundamental, tratava-se do primeiro emprego. Após dois anos de dedicação exclusiva à referida empresa, recebemos a notificação de demissão e tal ação foi justificada sob o argumento de que um pai havia informado que retiraria seus filhos da escola por conta da presumida homossexualidade da professora de Educação Física. Nossa permanência sequer foi cogitada, além do que é provável que isto tenha sido apenas uma estória inventada para mascarar os verdadeiros portadores do preconceito, os proprietários da escola, que ainda se autoproclamaram justos diante da lei ao demitirem sem justa causa e lamentaram-se por tratar-se de uma profissional competente, mas infelizmente não tinham força diante de um pai que possivelmente poderia influenciar a outros a tomarem a mesma medida.

Num estabelecimento privado, o desejo dos patrões ou dos clientes costuma prevalecer em detrimento d@s³ empregad@s, por isto o resultado não se alteraria independente da motivação, mas neste caso parecia necessário deixar manifesto que este tipo de pessoa é dispensável em uma escola, como se fosse proferida uma frase

² Nessa mesma ocasião, no período de ajuste de matrículas, outr@s colegas de curso matricularam-se naquelas disciplinas que, antes do precedente que meu caso abriu, não lhe seriam permitidas.

³ Ao longo do trabalho adotaremos o uso do símbolo @ no lugar do artigo o, trata-se de uma nova grafia para contemplar simultaneamente mulheres e homens em substituição ao sistema de universalização de sujeitos apenas no gênero masculino.

literal: não desejamos este tipo de influência aos noss@s filh@s. Entre @s alun@s também estavam filhos d@s proprietári@s, ao mesmo tempo, os preservariam e ao seu empreendimento, que obtinha lucro vendendo um tipo de educação com determinada concepção de sociedade na qual não há lugar para seres culturalmente entendidos como *desviados*. Ao adotarmos este termo baseamo-nos inicialmente no trabalho de Louro (1997, p. 64), autora para a qual seu significado está relacionado a desvios do comportamento esperado em relação à norma que neste contexto a heterossexualidade. A consequência disto foi o constrangimento, seguido do afastamento do exercício da docência por um período de dois anos.

Ainda assim, mantivemos um elo com o campo de formação através do curso de especialização em Educação Física Escolar, no qual realizamos uma pesquisa⁴ acerca da visão d@s atletas-estudantes sobre as aulas de Educação Física em que alguns fatos despertaram atenção e curiosidade: os espaços privilegiados de acordo com o gênero para as práticas corporais masculinas (futebol) e femininas (voleibol), acabavam por decretar a inexistência do futebol de salão feminino⁵, assim como não passou despercebida a presença de sujeitos de uma aparente orientação sexual diferente da hegemônica. Nesta segunda constatação, estranhamos a presença destes sujeitos no conservador⁶ *palco* dos esportes de rendimento e, talvez, este estranhamento tenha ocorrido por ser habitual atribuir-se aos atletas qualidades como força, resistência e destrezas consideradas típicas do universo masculino, inclusive, estendendo esta compreensão às atletas do *sexo frágil*.

Estas experiências, aliadas a outros conflitos e contradições encontradas na prática docente, somaram-se a conversas de caráter informal com *gays* e *lésbicas* que

⁴ Trabalho monográfico de especialização realizado entre 1994 a 1996, denominado “Reflexão: educação física é esporte no estado de Mato Grosso?”, durante os Jogos Estudantis Mato-grossenses de 1995, no qual o ano base dos respectivos jogos impunha o limite de idade de 17 anos.

⁵ Fora do contexto esportivo também nos deparamos com outras formas de discriminação de gênero e sexualidade relacionada às práticas corporais. No artigo intitulado *O homem que dança*, de Leitão e Sousa (1995, p. 251-259), são relatados vários fatores que dificultam a inserção dos homens nessa atividade. Mesmo sabendo que essa situação possa ter se modificado ao longo dos onze anos decorridos após a publicação do referido artigo, ainda é comum observar que em certos tipos de dança a presença masculina é escassa.

⁶ Para exemplificar tal assertiva temos que nas Olimpíadas da era moderna somente foi permitida a presença de mulheres em suas competições após algumas décadas da primeira edição (BOTELHO GOMES, 2000, p.18-20).

se identificaram como tal, no período compreendido entre os anos de 1999 a 2002. Alguns deles foram jogadores de uma equipe de voleibol que dirigimos durante os JAT's⁷ e outras pessoas residentes em cidades do interior do Estado de Mato Grosso. Discutimos sobre suas relações com a escola e particularmente com a disciplina de Educação Física. Obtivemos a constatação de que, em boa parte dos casos era, e talvez continue sendo, um terreno de conflitos no qual estas pessoas nem sempre se saíam bem. Alguns relatos apontaram que durante o período que tiveram aulas de Educação Física havia uma prática por parte d@s profissionais na qual os meninos jogavam futebol e as meninas vôlei, jogos com corda ou *queimada*, entre outros. A compreensão da maioria dos entrevistados é que a aula de Educação Física era de esportes, sendo que para o caso de alguns gays foram experiências que levaram a criar aversão pela prática esportiva. Aos que conseguiam inserção nas atividades, geralmente se dava através da *inversão* do tipo de atividade, ou seja, o vôlei no caso dos gays e futebol de salão no caso das lésbicas, mas não escapavam das chacotas e brincadeiras pejorativas de colegas. Foram poucos os relatos de uma experiência comum ou positiva. Provavelmente este modelo de Educação Física ampliava os problemas na escola, porque explicitava ou reforçava a dinâmica de atribuição de papéis masculinos ou femininos.

Sobre o teor das brincadeiras, encontramos no trabalho de Oliveira e Votre (2006), que trazem para o âmbito da Educação Física brasileira a discussão sobre o *bullying*, estes autores elucidam que trata-se de uma palavra de origem inglesa que vem sendo utilizada para caracterizar:

discriminação por membros de seu grupo de convívio, e se manifesta em vários graus de intensidade, podendo causar exclusão dos mesmos [...] a mais primária forma de violência, que pode manifestar-se por palavras, gestos e ações [...] geralmente começa pela chacota e humilhação verbal, podendo ou não vir acompanhada de ações que discriminam e atemorizam. (OLIVEIRA, 2006, p. 174).

Nos relatos dos sujeitos com quem tive contato durante os anos acima citados, ficou evidenciado que este tipo de violência era comum nas aulas de Educação Física, nos intervalos ou na entrada e saída da escola. Não ficava restrita apenas à

⁷ Jogos Abertos de Tangará da Serra - MT no ano de 1999.

verbalização de apelidos pejorativos, eventualmente isto progredia para gestos violentos que aconteciam em espaços menos visíveis para professor@s ou funcionári@s das escolas, tal como banheiros, entre outros. Num destes relatos o sujeito afirmou que não suportou a escola e desistiu de estudar por causa da discriminação, ao passo que outro resistiu à violência, permanecendo na escola e continuando a freqüentar as aulas de Educação Física, não se eximindo de nenhuma atividade.

Não que este tipo de violência seja restrito a homossexuais e que haja uma exclusividade de incidência nas aulas de Educação Física. Os próprios autores do artigo supracitado evidenciam que não se trata somente disto, mas é necessário destacar que estas práticas são comuns no cotidiano escolar e que a Educação Física tem, em muito, corroborado com o processo de exclusão destes sujeitos.

Em Cunha Júnior e Melo (1996, p. 20-23) encontra-se a sustentação para aquilo que foi identificado na informalidade e anteriormente relatado. O estudo destes autores tem por finalidade averiguar como a Educação Física, tanto escolar como não escolar, tem trabalhado com os sujeitos homossexuais e se a área tem problematizado a questão do impedimento de acesso destes às “atividades físicas/esportivas”. Desenvolveram entrevistas com homossexuais masculinos, a partir das quais concluíram que há forte discriminação e preconceito em relação aos mesmos e que, preocupações ou estudos sobre esta problemática não são fartamente observáveis, principalmente no Brasil. Os resultados deste estudo demonstram o que encontramos nos relatos mencionados, cabendo destacar o fato de que geralmente “não é o homossexual que não gosta de praticar as atividades, mas existe uma série de fatores que o impedem, o afastam das atividades”. (CUNHA JÚNIOR, 1996, p. 21).

Com propósito de analisar a expectativa corporal na relação entre meninos e meninas, a partir da compreensão do esporte enquanto conteúdo generificado, bem como avaliar as possibilidades de intervenção docente nestas relações objetivas, em Sousa e Altmann (1999, p. 62) foram feitas constatações de que: alun@s exercem controle ou vigilância sobre @s outr@s através de um “olhar escrutinador” em que as atitudes dos demais são medidas e algumas vezes, dependendo da atividade que

estiverem realizando, ocorrem “comentários pejorativos ou ‘gozações’ entre outros colegas, como chamando-os de namorados ou questionando sua sexualidade por a atividade ser considerada feminina ou masculina”.

Tomar conhecimento de fatos como estes relatados nas conversas informais, assim como testemunhar pequenos atos de discriminação ou *bullying* ocorridos no cotidiano da escola⁸ em que atuávamos, suscitaram a urgência da inclusão da temática sexualidade em nosso planejamento e o fizemos com alguma segurança por saber que ela figura nos PCN's⁹ como tema transversal. É, portanto, um tema considerado pertinente para ser abordado em qualquer disciplina na escola e porque não na Educação Física? A discussão inicial foi tímida, pois era preciso romper com os próprios tabus e perder o temor que tal temática impõe. Fomos tocadas pelo desejo de fazê-lo a partir de observações e conversas com @s alun@s das séries finais do ensino fundamental em nossas aulas de Educação Física, por isto estas aulas foram direcionadas às 7ª e 8ª séries, motivada pela falsa noção de que com ess@s alun@s seria mais fácil, por conta de nossas limitações em lidar com a temática e de que el@s necessitavam mais desse trabalho. Em outras palavras, fizemos este trabalho porque fomos motivadas pelo desejo de tocar naquilo que aparentemente parecia intocado na escola sem, no entanto, ter o pleno e seguro conhecimento sobre com o que estávamos lidando.

A inserção no plano anual foi providencial e ganhou o peso de uma medida cautelar gerada pela insegurança, mesmo considerando que qualquer disciplina poderia fazê-lo. Enquanto um tema transversal ainda existia o temor de novos constrangimentos por conta da orientação homossexual. Registrar esta intenção equivalia a uma estratégia para oficializarmos que iríamos abordar os temas sexo e sexualidade, resguardando-nos contra possíveis julgamentos das gestoras da escola, naquela época somente mulheres estavam à frente dos cargos de direção e coordenação pedagógica.

Paradoxalmente, esta mesma orientação sexual que provocava a preocupação por conta de possíveis julgamentos morais e preconceituosos, era também nossa fonte

⁸ Nesse momento tratava-se de uma escola pública da rede estadual de ensino na qual ocupava o cargo como professora concursada.

⁹ Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica.

de sensibilidade para visualizar esta questão como sendo carente de formas mais francas e desmistificadas sobre a sexualidade naquele espaço escolar. A primeira experiência na docência em Educação Básica deixou suas marcas, pois sempre ficava latente em nossos pensamentos a seguinte pergunta: De que forma a escola interpretaria este trabalho feito pela professora cuja orientação sexual mais se distanciava daquilo que era o esperado à manifestação do desejo sexual d@s alun@s? Será que esta pessoa poderia dizer ou ensinar sobre sexualidade, sem ser julgada ou condenada por estar induzindo @s jovens e crianças?

Esta experiência contribuiu para a superação das questões subjetivas fundadas no temor dos julgamentos morais, mas explicitou que ainda carecíamos de mais preparação para atender as demandas, pois existiam mais necessidades do que as evidenciadas nas observações e conversas com alun@s. Mesmo assim nos propusemos a discutir sobre o assunto em eventos voltados para a formação e atualização de educador@s e para o público escolar (SANTOS, 2004)¹⁰, o que ampliou a gama de questões e dificuldades existentes no trato com esta temática, mas que contribuiu sobremaneira na consecução deste problema de pesquisa. Portanto, o trabalho que começou timidamente no âmbito da escola, ampliou-se para outros espaços educacionais de forma que ganhou uma dimensão bem maior do que a esperada e a cada nova oficina ou palestra denotava a emergência de promover uma investigação que pudesse não somente sistematizar um conhecimento para ser aplicado, mas problematizá-lo. Deveria, se possível, contribuir para uma ampliação daquilo que se discute na perspectiva da co-Educação Física, conceito utilizado por Saraiva-Kunz (1993) para designar uma proposta de Educação Física na qual se visualizam as aulas mistas como uma possibilidade para a transformação das relações entre homens e mulheres.

Desta forma é que realizamos os primeiros passos em busca dos meios para enfrentar este desafio, ou seja, partimos de uma reflexão sobre esta problemática, delimitando-a a um espaço privilegiado e deliberadamente eleito: a escola. Ao debruçar-nos sobre a prática pedagógica, o conceito gênero era desconhecido. As

¹⁰ Nesse ano ministramos 2 (duas) oficinas sobre sexualidade, uma delas ao público da Educação Básica e outra a professor@s e universitári@s.

palavras que deram o ponto de partida à reflexão neste tema foram sexo e sexualidade, e possibilitaram visualizar a “ponta do *iceberg*”; a partir de então, surgiram novas demandas e, cada novo fato ocorrido na prática pedagógica suscitava a necessidade de buscar mais elementos. Isto estimulou a busca por novas bibliografias que pudessem dar conta da dimensão do que percebemos como sendo algo carente de soluções na educação básica, preocupando-nos ao mesmo tempo em não perder de vista a problematização pedagógica na escola em que atuávamos.

Neste processo de aprofundar-nos no tema, de modo a tentar solucionar a problemática, que a busca por conhecimento pertinente e engajado com a prática pedagógica se converteu não somente num projeto de mestrado, mas numa permanente pesquisa que vem permeando todas as outras atividades em todos os níveis de ensino em que temos atuado. Como podemos observar, a partir do relato destas experiências, não por acaso, a formação humana acabou ganhando centralidade nesta pesquisa, nela focalizamos a categoria homofobia como sendo um dos temas importantes dentro do eixo da formação que trata sobre diversidade.

Segundo Abramovay *et al* (2004, p. 278), a homofobia caracteriza-se por promover “o tratamento preconceituoso, as discriminações sofridas por jovens tidos como homossexuais”. Além de serem pouco documentados possuem agravante de que @s professor@s não apenas “silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência”.

Ela vem sendo debatida pela sociedade a partir das demandas levantadas principalmente pelos movimentos LGBT¹¹ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros). Produziu, também, efeitos tais como a implantação de

¹¹ Segundo Trevisan (2004, p. 376), criou-se, na década de 90, a primeira sigla adotada pelas várias inovações fundamentais no Liberacionismo Homossexual brasileiro, aplicava-se o termo **GLS** para referir-se à Gays, Lésbicas e Simpatizantes, desde esta época até os dias atuais, a sigla sofreu inúmeras variações. Encontramos no dicionário virtual WIKIPÉDIA* o termo **GLBT**, acrônimo de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros, que ainda é utilizado “mas cada vez mais se usa a versão **LGBT** com a intenção de reforçar o combate à dupla discriminação de que são alvo muitas mulheres homossexuais (por serem “mulheres” e por serem “homossexuais”)”. Durante um evento temático encontramos **LGBTTT** referente a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Porém, neste trabalho adotamos **LGBT** pela questão da dupla discriminação e porque esta sigla foi eleita na 1ª Conferência Nacional LGBT realizada em Brasília em junho deste ano. (grifos meus)

* <<http://pt.wikipedia.org/wiki/GLBT> > Acesso em 04 out 2007.

programas de governo, a exemplo do “Brasil sem homofobia,” organizado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos.

Trata-se de um problema complexo que permeia a vida dos sujeitos nos mais diversos espaços sociais, entre eles a escola, onde ainda há carência de pesquisas e experiências exemplares para tod@s profissionais da Educação.

No Brasil, a discussão sobre homossexualidade ganhou alguma projeção a partir da década de oitenta (MARTINHO, 2000, p. 24), por iniciativa dos primeiros grupos organizados de *gays* e *lésbicas*. A constituição do primeiro deles aconteceu em 1979, sob o nome *grupo SOMOS*. Pelo que demonstra a própria autodenominação, os princípios destes grupos perpassavam pelo *assumir* esta identidade de sexualidade.

O movimento atuou no sentido de que seus consortes viriam a ingressar na comunidade e para isto deveriam assumir sua condição. Nas palavras de Louro (2004, p. 32-34), “a comunidade funciona como o lugar da acolhida e do suporte”, que pressupomos será o primeiro passo para a construção desta identidade. Este era o artifício bem arquitetado que possibilitava ao movimento a promoção da visibilidade, a “aceitação e a integração dos/das homossexuais no sistema social”. Entretanto, a pesquisadora nos chama a atenção, porque “ao afirmar uma posição-de-sujeito, supõe necessariamente, o estabelecimento de seus contornos, seus limites, suas possibilidades e restrições”.

Esta lógica, mesmo com os percalços e conflitos dentro dos próprios grupos, e após ter atravessado uma fase conturbada devido ao surgimento da AIDS, ainda está em franco uso. Relatos encontrados em revistas da contemporaneidade demonstram isto: a respeito da participação em programas de TV, o casal Kátia e Rosângela¹² afirmam que gostam de “participar para reforçar positivamente a real imagem da mulher lésbica, que já sofreu muito com o preconceito.” (MORAES, 2001, p. 18-21).

Transcorridas duas décadas, este vírus já não tem o mesmo poder mortal que nos seus primeiros anos, devido aos avanços da indústria farmacológica, mas os efeitos sociais foram muitos. Aparentemente, a idéia de que o surgimento do vírus aconteceu devido à *promiscuidade* d@s homossexuais sofreu um arrefecimento na sociedade,

¹² Trata-se da entrevista de um casal lésbico à revista *Um outro olhar*.

mas, provavelmente, esta idéia ainda circule com alguma força nos meios mais conservadores.

Todavia, atualmente é dado um novo enfoque para a temática homossexualidade: o aproveitamento da mídia, propulsionada por nítidos interesses de ganhos econômicos, via mercantilização do sexo e da sexualidade, diariamente em programas de TV, jornais, revistas, *internet* e outros. A visibilidade dada pela mídia, apesar de estarem explícitas as intenções mercadológicas, possivelmente seja vista como algo frutífero aos objetivos dos grupos organizados, mas é necessário ponderar sobre a forma com a qual ela tem operado no sentido de se aproximar ou impor aquilo que está mais próximo da norma.

Esta contextualização se fez necessária para explicitar de que forma visualizamos a relação da sociedade com est@s *meninas e meninos* que subvertem a norma, no sentido de introduzirmos uma nova perspectiva que transcenda as formas simplistas e *bem-intencionadas* que a questão é abordada na escola. Diríamos que algumas delas, talvez, estejam aquém dos pressupostos da co-educação, particularmente nas aulas de Educação Física ministradas por professor@s de Educação Física na escola.

Por este conjunto de elementos é que compreendíamos que o tempo-espço pedagógico ocupado pela Educação Física na escola poderia ser mais um lugar onde se reforça o modelo heterossexual, agravando o processo de exclusão por homofobia. No próximo capítulo, estaremos apresentando os dados de algumas pesquisas realizadas no âmbito de escolas brasileiras que confirmam a hipótese de que a escola é um lugar onde ainda se reproduz fortemente a discriminação e preconceito inerentes às questões de sexualidade.

Embora tivéssemos a compreensão que est@s sujeitos que subvertem a norma criem mecanismos de resistência, ainda assim tínhamos a hipótese de uma carência de conhecimentos e instrumentais que auxiliassem @s professor@s a lidar com esta problemática de forma sistematizada no processo educativo.

Todavia, não bastava constatar a existência da homofobia na escola, tal como verificamos em nossas incursões informais com sujeitos homossexuais, conforme já

mencionamos; nossa preocupação encaminhou-se no sentido de saber como @s educador@s da Educação Física tem lidado com esta questão.

Para tanto, fizemos um levantamento da produção acadêmica feita pel@s pesquisador@s da Educação Física. Entendemos que as questões de sexualidade estão intrinsecamente relacionadas às questões de gênero e, nesta direção, encontramos no trabalho de Luz Júnior (2003) alguns apontamentos importantes. O referido estudo consiste em um levantamento feito em maio de 1999, pautado nas “reflexões sobre as dimensões de gênero produzidas nas pesquisas da EF/Esportes nas décadas de 80 e 90.” (LUZ JÚNIOR, 2003, p. 32). Neste estudo, explicitou-se que os temas predominantes perpassam pela relação entre corpo e gênero, apontando problemáticas tais como: sexismo, estereotipia e dominação masculina.

Este estudo, entre outros, possibilitou afirmar que gênero e sexualidade são problematizados pela Educação Física no Brasil, porém o trato da homossexualidade ou da homofobia na Educação Física ainda é incipiente. Entre as poucas exceções, encontramos o trabalho de Cunha Júnior e Melo, citado anteriormente, assim como os estudos realizados por Rosa (2004) e Lima (2006).

Ao visualizarmos este quadro que apontava que a produção da pesquisa no campo da Educação Física pouco problematizou a questão da homofobia ou mesmo da sexualidade, percebemos que se tratava de uma questão importante e merecia ser investigada. Além disso, tal como procuramos evidenciar no relato de nossas experiências e nos estudos supracitados, estas questões emergem enquanto uma problemática no âmbito da formação humana em geral e necessitam serem investigadas para que as intervenções possam ocorrer de forma qualificada.

Diante desta configuração e concomitante a isto também visualizamos o novo cenário para a formação humana. As novas bases legais contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica¹³ impuseram à reestruturação de todos os cursos de licenciatura do Brasil. Entre as exigências contidas na referida resolução aponta-se que deve ser garantida a

¹³ Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

observação de outras formas de orientação na formação que contemplem o “acolhimento e o trato da diversidade”. (2002, p. 1).

O Parecer CNE/CP 009/2001¹⁴ evidencia algumas das principais mazelas da Educação em todos os níveis de ensino e denuncia que a escola tem sido lugar de perpetuação de desigualdades sociais e discriminações. Esta afirmação indica uma realidade facilmente constatável e estes textos citados utilizam os dados produzidos por pesquisas de vári@s profissionais da educação do país inteiro. No entanto, estas pesquisas não se limitam apenas à denúncia, apresentando, majoritariamente a orientação de que a escola deverá ser o lugar onde @s alun@s aprendam a “[...] ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça”. (2001, p. 10).

Considerávamos que ao serem contempladas estas questões nos currículos, novas concepções seriam introduzidas no processo de formação inicial com possíveis efeitos na prática pedagógica. A hipótese era de que as questões de gênero e sexualidade, entre outras, seriam pensadas ou problematizadas de forma inovadora nos cursos de licenciatura, cujos currículos foram reformulados e por egress@s que tenham sido formad@s nestes cursos e isto poderia aplicar-se aos professor@s de Educação Física que passaram por estes novos currículos e que já se encontram em plena atuação na Educação Básica.

Por estas razões é que considerávamos que este estudo seria de grande relevância, uma vez que tocaria no problema social da discriminação e do preconceito, relacionados à sexualidade, presentes em todos os espaços educacionais. Além disto, novas concepções na formação humana apontavam possibilidades de alteração deste cenário.

Temos que, até o momento, pouco se produziu sobre a temática dentro da Educação Física brasileira, ou seja, a questão da homofobia neste campo de conhecimento conta com um número incipiente de trabalhos que investigaram a referida questão. Porém, a inter-relação entre a homofobia e a formação humana – analisando se os atuais currículos de formação inicial neste campo de conhecimento, que atendem

¹⁴ Documento que embasa a Resolução CNE/CP 1 acima citada.

em alguma medida o trato sobre a diversidade cultural, produzem efeitos na prática pedagógica d@s profissionais – ainda não havia sido investigada. Além disto, era nossa intenção que este estudo contribuísse para discussão relativa à Co-Educação Física.

Sobre os benefícios para a ampla sociedade, entendemos que, conforme apontamos anteriormente, a temática homofobia já vem sendo debatida, a partir das demandas levantadas principalmente pelos movimentos LGBT, que por sua vez são acionadas em virtude dos diversos tipos de violência a que tais pessoas são submetidas. Portanto, seria apropriado constatar se novas concepções de formação surtem efeitos benéficos nas escolas, se estariam possibilitando mais um espaço para superação do problema da discriminação, preconceito e violência vivida por sujeitos que se identificam como sendo lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros.

Pelo que apresentamos até o momento, julgamos ter explicitado as nossas intenções e qual a relevância deste estudo. Porém, ainda cabe acrescentar: assim como fomos tocadas pela questão durante a prática docente e de pesquisa, era nossa suposição que vári@s outr@s profissionais em nosso país deparam-se com situações para as quais não se sentem preparad@s para lidar, ao menos não imediatamente, para este enfrentamento.

Deste modo, fomos construindo uma delimitação para o trabalho, propondo-nos a seguinte questão de pesquisa: o processo de formação humana e profissional no âmbito do(s) atual(is) currículo(s) do(s) cursos de Licenciatura em Educação Física problematiza a questão da homofobia, visando produzir mudanças qualitativas concretas na prática pedagógica e nas relações sociais na escola?

Para o desenvolvimento da pesquisa estimamos que existiam elementos os quais deveriam ser analisados na atual legislação que se aplica diretamente aos cursos de licenciatura em Educação Física, portanto foram alistados documentos tais como: Resolução N° 7/2004,¹⁵ Parecer CNE/CES 0058/2004,¹⁶ Resolução CNE/CP 1/2002,¹⁷

¹⁵ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

¹⁶ Documento que embasa o texto para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

Parecer CNE/CP 009/2001¹⁸. Esta medida visava compreender o contexto legal que vem possibilitando que novas concepções de currículo estejam em franca emergência, literalmente saindo do campo das teorias curriculares e manifestando-se no real. Estas diretrizes, a princípio, permitiram-nos avaliar que novas condições estavam sendo configuradas para a formação em cursos de Educação Física, na tentativa de visualizar de que forma este novo ordenamento legal produzia seus efeitos nas novas propostas curriculares destas universidades.

Em junho de 2006, fizemos um projeto piloto com os documentos relacionados aos projetos curriculares para cursos de licenciatura, sendo que inicialmente tínhamos como propósito analisar 6 (seis) instituições que eram referência na pós-graduação¹⁹ em nosso país. Este critério foi intencional, pois não necessariamente a prerrogativa de ser referência em termos de produção de conhecimento articula-se com o outro nível de ensino na mesma instituição: a graduação. Ao proceder à busca das informações nos *sites*, somente 4 (quatro) disponibilizavam informações mais detalhadas, entre estas: USP (Universidade de São Paulo), UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e UNICAMP (Universidade de Campinas).

Apenas na UFRGS e UFSC encontramos documentos completos, constando projetos de curso em implantação²⁰ e o currículo em extinção²¹, mas foi justamente na UFSC que detectamos a oferta de uma disciplina optativa que muito nos chamou a atenção: Gênero e Co-educação na Educação Física²².

¹⁷ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

¹⁸ Documento que embasa a Resolução CNE/CP 1.

¹⁹ Naquele momento elas eram as principais produtoras de conhecimento relacionado às questões pedagógicas em Educação Física no Brasil, baseando-nos no fato de que eram as únicas que possuíam, tanto no doutorado como no mestrado, área de concentração específica para investigações sobre essas questões.

²⁰ <http://www.portalcds.ufsc.br/arquivos/Curriculoimplantacao.pdf>

²¹ <http://www.portalcds.ufsc.br/arquivos/PaginadoCursoemExtincao.htm>

²² A referida disciplina tem a seguinte referência DEF 5330 – Gênero e Co-educação na Educação Física (54 horas/aula), p. 471. Acesso em: <http://www.portalcds.ufsc.br/arquivos/Curriculoextincao.pdf>. Em informação obtida com a professora responsável pela disciplina, foi instituída pela portaria nº 177/PREG/98, de 11 de dezembro de 1998, a qual a incluiu na matriz curricular a partir do primeiro semestre de 1999.

Para nossa surpresa ela estava contemplada na proposta curricular em extinção, ou seja, a questão de gênero já era contemplada antes mesmo da implantação do novo currículo criado por conta do advento da nova legislação. Ao constataremos isto percebemos que a UFSC poderia tornar-se um privilegiado campo empírico, uma vez que ali estavam presentes algumas condições para avaliar em que medida a existência destes elementos na formação inicial, pela via da oferta de uma disciplina, provocaria mudanças na formação de professor@s de Educação Física. Nossa hipótese era de que ao ofertar esta disciplina específica, o referido curso havia possibilitado o acesso a este tipo de conhecimento e reflexão de forma privilegiada, possibilitando a aqueles que a cursaram um instrumental teórico-metodológico para lidar com a problemática de gênero e sexualidade na prática pedagógica.

Como tratava-se de uma disciplina optativa, os fatores que motivaram os sujeitos a selecionar o tema gênero era algo desconhecido, assim como os efeitos que isto possa ter produzido na formação. Por conseguinte, caberia avaliar sobre: Quais seriam as motivações que levaram professor@s, ainda em sua formação inicial, a optarem por cursar a disciplina “Gênero e Co-educação na Educação Física”?

Deste modo, elegemos @s egress@s do curso de Educação Física da UFSC como sujeitos da pesquisa e conseguimos delinear como intuito desta investigação uma reflexão acerca de um processo de formação inicial que tenha possibilitado o acesso ao conhecimento sobre os processos culturais de exclusão ou discriminação de gênero e sexualidade, dado que o referido curso oferecia esta disciplina sobre gênero na Educação Física. E, ainda, articular isto com a prática pedagógica que vinha sendo desenvolvida por el@s. É importante destacar que estas questões na Educação Física, assim como na educação formal como um todo, ainda são problemáticas e aparentemente estão longe de serem superadas; por conseguinte, a presença de uma disciplina ou conteúdo desta natureza, ocupa um lugar legítimo e de destaque. Críamos que os sujeitos que cursaram esta disciplina se encontravam em condição privilegiada para a participação neste estudo.

Embora tenhamos delimitado a questão da sexualidade e a disciplina que delineou os critérios para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa trata mais

especificamente da questão de gênero temos a compreensão, assim como Ramires Neto (2004, p. 2), de que:

[...] o interdito social às aproximações afetivas e/ou sexuais entre pessoas do mesmo sexo é um SUBPRODUTO – direto e inevitável – das relações de gênero da sociedade contemporânea que estruturam as posições sociais ocupadas por homens e mulheres de forma desigual e hierárquica, isto é, marcadas pela dominação.

Também coadunamos com a afirmação de que como a idéia de gênero está “fundada nas diferenças biológicas entre os sexos, aponta para o caráter implicitamente relacional do feminino e do masculino. Assim, gênero é uma categoria relacional porque leva em conta o outro sexo, em presença ou ausência” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 55).

Neste ínterim, entre junho de 2006, onde fizemos a primeira investigação sobre o panorama brasileiro para formação de professor@s de Educação Física, até vislumbrarmos a UFSC enquanto campo empírico para nossa investigação foi um percurso que durou alguns meses. Apenas em janeiro de 2007 é que definitivamente ponderamos que encaminhar a pesquisa nestes moldes era uma proposta interessante e neste momento tivemos que avaliar sua viabilidade. Para esta tarefa foi imprescindível realizarmos o contato com a professora que ministrou a disciplina e com os dados por ela fornecidos tomamos conhecimento de que a referida disciplina foi ofertada apenas em 2004/2, 2005/1, 2005/2 e 2006/1. Com ela, também, obtivemos as listas de acadêmic@s que conseguiram concluí-la.

De posse destas listas encaminhamos mais algumas condições para a realização do trabalho, definindo outros critérios que compusessem um quadro mais rico de elementos para análise. Em primeiro lugar, não bastaria apenas compor um grupo que cursou a disciplina, seria importante que tivéssemos também um grupo que não a tivesse cursado. Pois, seria importante verificar se aquel@s que não optaram por acessar tal conhecimento tinham uma percepção diferenciada sobre a temática. Em segundo lugar, que estes dois grupos tivessem em comum o fato de já terem concluído a graduação e, principalmente, que já tivessem vivido a experiência da docência em

algum espaço pedagógico que não fosse o estágio curricular obrigatório, porque possibilitaria averiguar se isto resultou em experiências diferenciadas daquilo que se acessa na universidade em outros espaços educativos. Por último, demos preferência para que esta atuação na docência fosse na estrutura formal de algum sistema de ensino seja em rede privada ou pública, dito de outro modo, que tivessem atuado ou estejam atuando na rede oficial de ensino.

Desta forma, a pesquisa nos possibilitaria realizar uma análise comparativa entre os dois grupos, tanto no processo de formação como nas possíveis implicações e decorrências de suas opções na composição de seu currículo para o trabalho docente.

Por conseguinte, estimuladas pela investigação da problemática social da homofobia relacionada à questão da formação humana e compreendendo-a como de relevância acadêmica para a área de Educação Física, já que pouco se produziu até o momento a este respeito, é que indicamos, então, as seguintes questões que nos auxiliaram na estruturação desta pesquisa: Profissionais de Educação Física com experiência na prática pedagógica compreendem a homofobia enquanto uma problemática a ser enfrentada no âmbito de suas atuações pedagógicas desde a universidade e, sobretudo, para além dela (na escola)? Quais os elementos teórico-práticos, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, são apontados como saída ou enfrentamento da “homofobia” na escola, durante o processo de formação pedagógica em Educação Física? A existência de uma disciplina específica sobre gênero e/ou sexualidade no currículo produziria que tipo de efeito na formação e prática pedagógica d@s professor@s?

Para isto foram estabelecidos os seguintes objetivos:

Geral

- ✓ Investigar como, na perspectiva d@s egress@s, a formação inicial ofertada no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC contemplou elementos para que el@s pudessem tratar pedagogicamente as questões relacionadas à sexualidade, gênero e homofobia em sua prática pedagógica junto à Educação Básica, compreendendo-as como fundamentais à formação humana.

Específicos

- ✓ Examinar que condições estão sendo configuradas para a formação em cursos de Educação Física, a partir do novo ordenamento legal, e que efeitos produziu na proposta curricular da UFSC;
- ✓ Identificar se os sujeitos que passaram pela disciplina Gênero e Co-educação na Educação Física estavam mais sensíveis às questões de gênero e sexualidade, percebendo-as como problemáticas socialmente relevantes a serem enfrentadas;
- ✓ Identificar quais as questões de gênero e sexualidade que se colocaram no cotidiano profissional d@s professor@s e suas perspectivas de intervenção pedagógica.

Em nossa concepção foi fundamental a construção de uma abordagem teórico-metodológica que possibilitasse o início do trabalho e seus desdobramentos de forma coesa. Embora novos fatos e acontecimentos que surgiram no desenvolvimento da pesquisa solicitaram a inclusão de novos instrumentos ou outras adequações, procuramos manter a coerência entre os referenciais teóricos adotados e o método, ou seja, uma abordagem que torne a pesquisa viável, ao mesmo tempo em que confiável e socialmente válida. Para tanto, Minayo (2004, p. 22) nos ensina, tal como Lênin²³, “que o método não é a forma exterior, é a própria alma do conteúdo, porque ele faz a relação entre o pensamento e a existência e vice-versa”.

Foi bastante inspiradora a leitura de Saviani (1985, p. 27), pois o mesmo conceitua a filosofia como “uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta”; para cada uma das palavras acima dispostas, há uma significação bastante abrangente, ressaltamos a reflexão e os problemas aqui por serem conceitos centrais que ajudam a situar bem nossa posição. Reiteramos a reflexão do autor no sentido conceituado, pois de fato buscamos um tipo de “pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real” (SAVIANI, 1985, p. 23). Da mesma forma em relação ao problema, buscamos compreendê-lo

²³ A autora refere-se às concepções forjadas por Vladimir Ilitch Lênin, pensador e revolucionário russo.

como sendo a materialização de uma “questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer” (SAVIANI, 1985, p. 21).

A pesquisa qualitativa se impôs, neste caso, uma vez que “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado”. (MINAYO, 2004, p. 21). Ganhou o caráter de abordagem qualitativa do tipo descritivo-exploratória, na qual o instrumental buscou aproximar-se de uma apreensão integral daquilo que é fornecido pela linguagem, e possibilitada, especialmente, pela coleta de dados, mas também da análise das categorias que surgiram deste processo investigativo. Para tanto, esta pesquisa operou na lógica que:

[...] questiona os pressupostos que governam o pensamento binário, demonstrando como as oposições binárias sustentam, sempre, uma hierarquia ou uma economia que opera pela subordinação de um dos termos da oposição binária ao outro, utilizando a desconstrução na acepção de Derrida, para denunciar, deslindar e reverter essas hierarquias. (PETERS, 2000, p.32).

A reflexão teórica propiciou fundamentos que permitiram entender que o conhecimento e a capacidade lingüística, para além do utilitarismo, servem para “denunciar contradições e resistir aos mecanismos de adaptação das diferentes instâncias sociais, culturais e esportivas”. (KUNZ; SOUZA, 2003, p.26).

Compreendemos e ressaltamos a importância que desempenha a experiência vivida durante a formação e também após a graduação na intervenção profissional. Por isto, delineamos que os sujeitos da pesquisa deveriam ser professor@s egress@s da UFSC, graduad@s após o período que a disciplina Gênero e Co-educação na Educação Física tenha concluído turmas. Neste caso, visávamos pessoas que estiveram na universidade nos anos de 2003 a 2007, pois a disciplina aconteceu nos semestres de 2004/2 até 2006/1.

Após termos verificado a viabilidade do trabalho e termos definido os objetivos demos prosseguimento ao trabalho, cuja tarefa foi organizar dois grupos de egress@s que concluíram a graduação a partir de 2005 e que tivessem atuado ou atuando na educação básica. Isto configurou grupos de professor@s que foram formad@s na

estrutura curricular implantada em 1989 (MOCKER, 1995, p. 204) e a composição dos grupos foi acontecendo na medida em que conseguíamos localizar sujeitos que preenchessem os quesitos necessários para a pesquisa.

No primeiro grupo, tivemos 6 (seis) professor@s que cursaram a disciplina optativa denominada “Gênero e Co-educação na Educação Física”, que já haviam concluído sua graduação e que também preencheram os outros quesitos necessários para a pesquisa. No segundo grupo, composto por pessoas contemporâne@s aos sujeitos do primeiro grupo e que não optaram por cursar esta disciplina, tivemos 11 (onze) professor@s.

Utilizamos vários meios para localizar os sujeitos da pesquisa. Foi relativamente mais fácil localizar @s que cursaram a disciplina, pois a professora responsável por ela forneceu *e-mails* e telefones. Ainda assim, as respostas aos *e-mails* que enviamos para fazer o contato ou para agendar as entrevistas costumavam demorar e, em alguns casos, não obtivemos respostas. Já no outro grupo o processo foi moroso, pois tivemos que contar com o auxílio de colegas da pós-graduação, amig@s que tivessem vínculo com a área da Educação Física e outr@s, para através destas pessoas e suas redes de relacionamentos conseguir obter *e-mails* ou telefones, inclusive, tivemos que recorrer à rede de relacionamentos virtual denominada *orkut*, para com ela entrar nos grupos que tivessem afinidade com a UFSC/CDS. Todos estes meios possibilitaram estabelecer contatos, mas conseguir localizar pessoas que preenchessem ao perfil desejado foi uma tarefa demorada, permeou todo o período em que realizamos as coletas.

Optamos pelo uso de entrevistas de tipo semi-estruturadas, pois em nossa compreensão possibilitariam “obter informações de questões concretas”, porém com a liberdade de realizarmos “explorações não previstas”, que permitiram aos entrevistad@s dissertar sobre o tema ou abordar “aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa”. (NEGRINI, 2004, p. 74). Embora Goldenberg (2001, p. 85-86) aponte que um dos principais problemas das entrevistas seja o fato de que é difícil “detectar o grau de veracidade dos depoimentos [...] lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros [...] a

personalidade e as atitudes do pesquisador interferem no tipo de respostas que ele consegue de seus entrevistados”.

Procuramos tomar alguns cuidados para diminuir possíveis interferências que viessem a colocar em risco a confiabilidade de tal instrumento, mas somente o processo nos mostrou que:

[...] aprender a realizar entrevistas é algo que depende fundamentalmente da experiência no campo. Por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando, adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semi-estruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza. (DUARTE, 2002, p. 146).

Este instrumento produz grande volume de informações e por vezes se toca em um mesmo tópico em diversos momentos ao longo da conversa, até porque é dada esta liberdade para que o sujeito possa relatar fatos ou situações que lhe vierem à memória. Utilizamos um roteiro com questões inerentes aos objetivos do trabalho, seu uso assegurava a objetividade, ao mesmo tempo, dava segurança para permitir que os sujeitos expressassem suas idéias e memórias de maneira fluída, pois com ele era possível averiguar se as informações que necessitávamos estavam sendo colhidas, além do fato de que com uso dele lançamos novos questionamentos.

Explicitado este ponto, convém informar que além de uma entrevista semi-estruturada (Anexo 1), foi aplicado um questionário (Anexo 2) para fazer um levantamento de informações sobre o perfil sócio-econômico dos sujeitos da pesquisa. Neste mesmo processo, averiguamos se os sujeitos teriam produzido algum tipo de registro ou documento a partir de sua prática docente que tocassem em questões relacionadas ao tema da pesquisa, pois existindo este tipo de produção também caberia a análise deste material. Obtivemos retorno positivo de somente 4 (quatro)

entre os 17 (dezessete) sujeitos entrevistados²⁴, porém apenas 2 (dois) deles disponibilizaram sua produção. O período em que realizamos as entrevistas transcorreu do dia 12 de julho a 26 de outubro de 2007.

Como mencionamos anteriormente, o curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina foi nosso campo empírico, por conseguinte eram necessários outros elementos para a análise, além destes fornecidos pelos sujeitos, buscamos alguns documentos produzidos ou utilizados na instituição, tais como: planos de ensino e ementa da disciplina “Gênero e Co-educação na Educação Física”, textos utilizados nas aulas da disciplina e Projeto Curricular do Curso de Licenciatura.

Em suma, o conjunto dos documentos e as entrevistas compõem a base de dados praquilo que acontece no real, o que é hoje a compreensão sobre formação humana e dentro dela a formação que se dá no âmbito escolar, porque o nosso recorte foi o trabalho ou a contribuição da Educação Física Escolar dentro deste papel de formação humana, conceito que inclui esta dimensão de direito e de fato do exercício e da busca da expressão da sexualidade.

De posse dos documentos e realizadas todas as entrevistas partimos para a próxima etapa do processo, no qual procedemos a organização do *corpus*. Para obtermos os elementos necessários à apreciação deste material, utilizamos neste processo o método de análise de conteúdo, a qual “visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (BARDIN, 1979, p. 44).

As entrevistas demandaram maior tempo para o tratamento por conta do volume e riqueza de informações obtidas. Da mesma forma que o momento da realização destas exigiu muitos cuidados, de igual modo suas transcrições demandaram cautela para que tivessem a fidelidade almejada. Optamos por transcrever apenas os trechos que possibilitaram extrair as informações que tinham relação com as perguntas-chave do roteiro de entrevistas, ou melhor, que apresentaram relação mais direta com os

²⁴ Antes da realização das entrevistas também coletamos, conforme deliberação do comitê de ética da UFSC, um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 3).

temas relacionados à investigação. Por isto mesmo é que demandou muita prudência para que nenhuma informação importante fosse perdida, pois a oralidade é uma forma de expressão mais espontânea e, embora em alguns momentos a conversa estivesse relacionada a outros assuntos, ainda assim surgiam frases que tocavam de forma significativa nos temas conexos ao nosso trabalho.

Durante o processo de tratamento, constatamos que os pressupostos teóricos auxiliaram a visualizar os dados brutos de forma menos superficial e guiaram a forma de organização destes. Porém, a complexidade daquilo que se revelava impunha uma constante reavaliação das técnicas de manuseio do referido material. Pode-se dizer que no momento que lançamos um olhar para tomar conhecimento sobre aquilo que tínhamos diante de nós, também estávamos fazendo opções sobre a forma como organizá-lo, de modo que fosse coerente com as lentes teóricas que estávamos usando.

Como mencionamos, no caso das entrevistas, limitamo-nos a transcrever apenas os trechos que revelassem informações atinentes aos objetivos da pesquisa, mesmo assim foi produzido um considerável volume de material a ser organizado. Durante o trabalho de transcrições foi possível fazer uma pré-análise do material, o que ajudou na nova etapa na qual passamos a classificar partes das transcrições de tal forma que os três tópicos pudessem ser destacados: sobre a opção de cursar ou não cursar a disciplina de gênero, as experiências atinentes às questões de gênero e sexualidade na prática docente e sobre os elementos fornecidos pela formação na universidade para o trato às estas questões na prática pedagógica.

Os trabalhos de Bardin (1979) e Minayo (2007) embasaram-nos no processo de análise, auxiliaram a pensar a forma para confeccionarmos a sistematização dos dados, mas não atemos-nos rigidamente aos modelos encontrados nestas bibliografias. Destacamos e classificamos os trechos das transcrições relativas aos temas do trabalho, nesta classificação foram evidenciadas as mensagens que eram mais recorrentes nas falas dos sujeitos, pois concebemos que sua repetição em diversos trechos da conversa era reveladora de uma constância de pensamentos sobre determinado tema e aproxima-se mais daquilo que o sujeito concebe sobre o assunto.

Simultaneamente destacamos palavras e a algumas delas adicionamos sinais indicadores de ausência, existência ou ambivalência de qualidade dela própria ou de algum adjetivo a ela relacionado, apenas com intuito de facilitar a identificação de seu significado na unidade de contexto. Este procedimento foi inspirado nas indicações de Minayo (2007), relacionados com as unidades de contexto e as unidades de sentido, localizando o núcleo do pensamento na palavra chave da sentença e na identificação do contexto que lhe conferia o sentido. No decorrer desta classificação e utilizando o critério da recorrência de mensagens por el@s emitidas, procuramos detectar possíveis contradições e com isto explicitar quais os sentidos ou significados atribuídos pelos sujeitos a determinados temas.

Por fim, no sentido de preservar a identidade dos sujeitos atribuímos nomes inspirados em personalidades brasileiras por sua notoriedade junto ao movimento LGBT ou por suas atuações individuais que contribuíram com as causas do movimento. Deste modo, selecionamos os seguintes nomes destacados em negrito para representar os professores entrevistados: **Caio** Fernando Abreu²⁵ (escritor), **Cazuza** (cantor), Janaína **Dutra**²⁶ (ativista travesti), **João** Silvério Trevisan (escritor), **Edson** Neris²⁷ (adestrador de cães), **Luiz** Mott (professor, ativista) e **Renato** Russo (cantor). Para representar as professoras foram escolhidos os nomes: **Miriam** Martinho²⁸ (ativista lésbica), **Cássia** Eller (cantora), **Iara** Bernardi²⁹ (política), Maria **Eugênia** Vieira Martins (ex-companheira de Cássia Eller), **Kátia** Tapeti (travesti, vereadora), **Marina** Lima (cantora), **Marta** Suplicy³⁰ (sexóloga, política), **Salete** Campari (*drag queen*³¹, ativista), **Silvetty** Montilla (*drag queen*, humorista) e **Vange** Leonel (cantora, ativista).

²⁵ *In Memoriam*, acometido pela AIDS, o mesmo ocorreu com Cazuza e Renato Russo citados a seguir.

²⁶ *In Memoriam*, foi fundadora da Articulação Nacional das Travestis no Brasil.

²⁷ *In Memoriam*, foi cruelmente assassinado em 06/02/2006 a chutes e socos pelo grupo denominado de *Carecas do ABC* que promovem, entre outras coisas, ações violentas contra homossexuais. Este fato foi amplamente divulgado pela imprensa nacional.

²⁸ *In Memoriam*, fundadora do Movimento Lésbico no Brasil.

²⁹ Ex-deputada federal, autora do projeto de lei complementar 122/2006, que “determina sanções às práticas discriminatórias em razão da orientação sexual das pessoas”.

³⁰ Ex-deputada federal, autora do Projeto de lei nº 1.151, de 1995, que disciplina a união civil entre pessoas do mesmo sexo.

³¹ São pessoas de sexo masculino que travestem-se de forma exagerada e expressam-se de forma engraçada e caricata, geralmente o fazem em eventos e locais destinados ao público LGBT.

2. REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA PENSAR AS QUESTÕES DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Não há como negar a presença de sujeitos que divergem da norma institucionalizada e hegemônica relativa às questões de sexualidade, nos espaços sociais. Conforme a maioria concebe o fenômeno, seriam os homossexuais, bissexuais, transgêneros e outras identidades sexuais divergentes da heterossexualidade³². Embora fosse preferível não atribuir estas denominações aos sujeitos, esta terminologia vem sendo por nós utilizada como recurso que dispomos para delimitação da pesquisa, mas neste estudo nos ativemos à questão do trato aos sujeitos cujas masculinidades e feminilidades são diferentes da hegemônica.

Explicitada esta questão, neste capítulo discorreremos sobre os pressupostos teóricos que nos embasaram para a consecução da pesquisa em todas suas etapas. Desde a elaboração do projeto, no processo de execução do trabalho de campo e a elaboração do presente relatório de pesquisa. No decorrer de todos os momentos fizemos reavaliações, inclusões de novas leituras, principalmente porque o campo empírico demandou novas tarefas, ao mesmo tempo em que foi influenciado pelas leituras. Em outras palavras, com as lentes forjadas pelo embasamento teórico pudemos focar nosso olhar sobre os dados obtidos em campo e, reciprocamente, eles nos fizeram enxergar novas possibilidades de interpretações para a teoria.

2.1. O Contexto Social e as Reflexões sobre Gênero e Sexualidade

Em abrangente pesquisa realizada em contexto escolar sobre questões atinentes a juventude e sexualidades, Abramovay (2004, p. 277-304) apresentam vários dados sobre o tema específico do presente trabalho. Os dados que destacamos (tabela 01), referentes à proporção de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo, segundo a opinião de que não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe em várias

³² Sempre que nos referirmos à organização política destes sujeitos estaremos utilizando o acrônimo LGBT, como já fora justificado anteriormente.

capitais de Unidades da Federação, retratam uma faceta da problemática em âmbito nacional e, conseqüentemente, anuncia a urgência de que mais pesquisas sejam realizadas e possam contribuir para suscitar a reflexão dos sujeitos que estão na escola. No referido trabalho, foi questionado a alun@s de várias capitais do Brasil “quais das pessoas abaixo você não gostaria de ter como colega de classe?” Sendo que a categoria homossexuais obteve, baseando-se apenas nas respostas afirmativas, os percentuais a seguir demonstrados.

Tabela 01 – PESQUISA DE OPINIÃO

Capital	Não gostaria de ter homossexuais como colegas de classe ²		
	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Belém	33,5	15,0	22,6
Cuiabá	35,0	15,1	24,1
Distrito Federal	39,7	19,8	28,2
Florianópolis	35,6	16,3	26,1
Fortaleza	42,3	21,3	30,6
Goiânia	40,9	20,1	30,0
Maceió	44,0	16,4	27,8
Manaus	36,3	17,4	26,6
Porto Alegre	42,0	13,4	27,4
Recife	39,6	22,1	30,1
Rio de Janeiro	39,7	10,0	24,2
Salvador	37,5	16,3	25,4
São Paulo	40,9	15,2	28,0
Vitória	44,9	13,5	27,7

Fonte: Abramovay (2004, p. 281).

Neste trabalho de Abramovay (2004), não são citadas quais as outras categorias que os sujeitos da pesquisa não gostariam de ter como colegas de sala de aula, por isto

fica a incógnita: será que há algum outro entre os possíveis tipos que seriam mais desprezados que os homossexuais? De qualquer forma, os dados apontam o alto nível de rejeição a estes sujeitos.

A referida pesquisa utilizou uma amostra de 16.422 alun@s de escolas públicas e privadas nestas capitais. Os percentuais apontados na tabela acima apontam a ocorrência de discriminação ou preconceito com relação à presença de homossexuais nas escolas brasileiras por parte d@s colegas de turma ou de escola. Estes dados podem indicar, também, que esta realidade possa ocorrer entre docentes e funcionári@s das escolas. Também chama atenção o fato dos entrevistados do sexo masculino serem menos tolerantes comparativamente ao grupo do sexo feminino. Por mais que a escola seja lugar onde discriminações de toda ordem devam ser combatidas, não está isenta de que os sujeitos que nela circulam reproduzam seus valores e crenças.

Dados similares a estes aparecem em outra pesquisa de Abramovay (2006), a qual investigou características da juventude brasileira, novamente surge a constatação de que há intolerância para com homossexuais. Porém, desta vez é relativa a um contexto mais amplo, no qual o público pesquisado é de uma população de quase 45 milhões de jovens brasileir@s e a questão apresentada foi no sentido de averiguar que pessoas não gostariam de ter como vizinhos, tendo como respostas que “42,2% dos jovens não gostariam que estes fossem pessoas com Aids, 47,1% não gostariam que eles fossem homossexuais, 76,9% não gostariam de ter como vizinhos pessoas viciadas em drogas e 16,5% não gostariam que fossem pessoas de outras regiões do país”. Segundo a autora, esta questão teve por objetivo detectar como o jovem de hoje “lida com a diversidade, com práticas sexuais, culturais ou religiosos diferentes das suas ou definidas socialmente como padrão”. (ABRAMOVAY, 2006, p. 384).

Salientamos que as pesquisas supracitadas podem ser avaliadas como tendo alguns problemas metodológicos devido ao modo como as perguntas foram formuladas, além do fato de que dependendo do quadro de opções de respostas, elas podem ter induzido sobre quem os entrevistados não gostariam de ter como vizinhos. Porém, numa pesquisa realizada por Altmann (2005, p. 123) cujo objetivo era investigar a

construção social da educação sexual em uma escola municipal do Rio de Janeiro encontramos a informação que “de um modo geral, todos(as) adolescentes diziam não ter nada contra homossexuais, que essa era uma opção de cada um [...] Alguns meninos também diziam que, apesar de não terem nada contra, não seriam amigos nem conviveriam com homossexuais”.

Ao observarmos estas pesquisas, fica patente um alto índice de intolerância a homossexuais por parte de jovens. Isto pode significar que esta geração ainda reproduz e/ou produz um comportamento preconceituoso e discriminatório em relação a estes sujeitos cuja manifestação do desejo sexual é diversa da hegemônica. Embora o percentual relativo no caso de homossexuais seja alto, podemos lançar um olhar otimista sobre os dados quando visualizamos que o percentual é menor para jovens que apontam que não gostariam de ter pessoas com Aids por perto. Tal dado fornece uma pista desta possibilidade na medida em que há duas décadas atrás ocorria forte associação de que pessoas com a doença também eram homossexuais e que as duas coisas associadas ou mesmo separadas eram alvo de forte preconceito.

Neste sentido, é incontestável que o advento da Aids teve inúmeras conseqüências, uma delas é que muitas pessoas conferiram-lhe o atributo de ser um “efeito necessário do excesso sexual”. (WEEKS, 2001, p. 37). Além disto, a doença renovou a intolerância e acentuou a homofobia existente em certos segmentos da sociedade (LOURO, 2004, p. 35), portanto, a homossexualidade além de ser configurada como uma manifestação diversa do que era considerado natural, a pretensa anormalidade atribuía-lhe o estatuto de pouco ou nenhum controle sobre os desejos. Podemos dizer objetivamente que o termo mais comum para isto é de que homossexuais eram e ainda são considerados promíscuos por uma parcela da população, talvez em proporções menores do que aconteceu na década de 80, quando a epidemia da Aids foi amplamente divulgada pelos meios de comunicação e os primeiros programas de prevenção foram lançados pelo sistema de saúde.

Este foi um momento histórico paradoxalmente marcado por avanços e retrocessos. Se, por um lado, provocou efeitos tais como os citados acima; por outro, foi determinante na aceleração de progressos, no sentido de que:

[...] 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. (TREVISAN, 2000, p. 462).

Esta análise do autor é pertinente e evidencia como foi o processo em que toda a sociedade lidou e ainda lida com a problemática da Aids. Mas, pode-se dizer que outros acontecimentos históricos da atualidade, a exemplo dos atentados terroristas ocorridos nos EUA em 2001, renovaram o medo e a intolerância para a convivência com as diferenças e promoveram aquilo que Veiga-Neto (2002b, p. 176) nos chama atenção: “não que agora tudo se [sic] esteja homogeneizando, mas, sim, que mesmo que o diferente esteja para lá dos limites da fronteira, ele pode estar ao meu lado e ainda – e, agora, mais do que nunca – ameaçando-me”.

Parece estranho relacionar estes dois acontecimentos, porém mesmo não estando diretamente ligados, já que um diz respeito às questões da sexualidade e o outro a uma temática distinta, ainda assim, tal como vimos anteriormente, nos dados da pesquisa sobre jovens brasileiros, parece haver uma propensão a intolerâncias de toda ordem. Os dados de que jovens não gostariam de ter pessoas de outras regiões do país como vizinhos são indicadores dessa ilação. Como frisamos, talvez seja uma correlação precipitada ou exagerada, mas os efeitos produzidos pelos acontecimentos dramáticos da atualidade parecem exacerbar as fobias e intolerâncias. A análise d@s autor@s indica que “os jovens sinalizam para práticas que podem transparecer como intolerantes em relação a determinados grupos”. (ABRAMOVAY, 2006, p. 384).

A história mostra-nos que as manifestações dos seres humanos, tanto na coletividade como individualmente, não nascem ao acaso. Pode-se dizer que são fruto do conhecimento que é produzido e ao mesmo tempo produtor destas formas de tratamento e interpretação das manifestações. Entre todos os modos de viver passíveis de discriminações e intolerâncias, temos as questões relativas à sexualidade.

No que concerne à discussão sobre sexualidades diversas da heterossexualidade, nos auxilia o aporte teórico fornecido pela obra de Foucault, a biografia do referido autor abarca uma produção de grande envergadura, sendo que a *História da Sexualidade* foi o último trabalho publicado antes de sua morte em 1984. Segundo Motta (2005, p. V), a obra Foucault deteve-se em questões tais como a loucura, sistema penal, punições e sexualidade, provocando modificações na “nossa relação com o saber e a verdade”, pois o referido autor promoveu uma “intervenção teórico-ativa” que contribuiu com uma “mudança nas relações de poder e saber da cultura contemporânea”. As intervenções de Foucault aconteceram em vários locais do globo, multiplicando “seus escritos e ação dos seus ditos, na Europa, nas Américas, na Ásia e no Norte da África”.

Em sua obra Foucault concebeu que seria possível fazer uma história da racionalidade a partir dos sujeitos que divergiam da norma, em outras palavras, analisava-se a exceção para pensar a norma. Seu trabalho constituiu-se como análise das formas de racionalidade em que “diferentes instaurações, diferentes criações, diferentes modificações pelas quais as racionalidades se engendram umas às outras, se opõem e se perseguem umas às outras, sem que, no entanto, se possa assinalar um momento em que se teria passado da racionalidade à irracionalidade”. (FOUCAULT, 2005a, p. 317).

No trabalho de Foucault acerca da *História da Sexualidade* são evidenciados processos nos quais são forjadas as subjetividades ocidentais. Em sua entrevista a Raulet menciona que neste trabalho esteve estudando o problema “das técnicas de si na antiguidade helenística e romana”, que o “desenvolvimento de uma tecnologia do si é um fenômeno histórico” e “nessa abundância de ramos, ramificações, cortes, cesuras, esse foi um acontecimento, um episódio importante, que teve conseqüências consideráveis, mas que não é um fenômeno único”. (FOUCAULT, 2005a, p. 317). Pode-se dizer que aquilo que existiu naqueles lugares não é o que vemos na contemporaneidade, mas demonstra como em cada tempo, conforme o conhecimento possível para o momento, constitui as subjetividades de todos sujeitos para e no seu tempo.

O referido trabalho evidencia que no século XVIII o sexo torna-se questão de Estado, via regimes regulatórios de controle dos desejos e prazeres dos indivíduos e populações. As técnicas de poder produzem a “população” como um problema econômico e político, ou seja, os governos percebem que devem lidar não mais com pessoas, mas com uma população que abarca questões tais como: “natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e habitat”. (FOUCAULT, 2005b, p. 28). E aponta para a constituição de um regime regulatório da sexualidade humana em que o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil passam a reger as “práticas sexuais”, sobre as quais este tipo de regulação ainda pesa em alguma medida na contemporaneidade.

Estes são os códigos que produzem o que Foucault chama de “sexualidades periféricas” aquelas manifestações tidas como delitos sexuais, por exemplo, a homossexualidade. Simultaneamente ocorre a caracterização do sujeito homossexual como categoria psicológica, psiquiátrica e médica em 1870, a partir da publicação do “famoso artigo de Westphal”³³. (FOUCAULT, 2005b, p. 28-43).

Encontramos em Fry (1983, p. 62) que esta denominação foi utilizada “pela primeira vez em 1869 por um médico húngaro, Karoly Maria Benkert”. Outro médico chamado Karl Heinrich Ulrichs também escreveu “sobre relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo”: o primeiro inventou a palavra *homossexual* e o segundo a palavra *uranista* para denominarem o fenômeno sob o ponto de vista fisiológico, numa abordagem aparentemente diferente da citada por Foucault quando menciona o artigo de Westphal. Porém, o fato é de que neste contexto a medicina opera na regulação dos prazeres, principalmente, dos casais, pois:

[...] inventou toda uma patologia orgânica, funcional ou mental, originada nas práticas sexuais ‘incompletas’; classificou com desvelo todas as formas de prazeres anexos; integrou-os ao ‘desenvolvimento’ e às ‘perturbações’ do instinto; empreendeu a gestão de todos eles (FOUCAULT, 2005b, p. 41).

³³ Trata-se de um artigo em que Westphal (*apud* Foucault, 2005b, p. 43) denominou a homossexualidade como sendo “sensações sexuais contrárias”. Segundo Foucault esse é o primeiro trabalho que caracteriza a homossexualidade relacionada a distúrbios ou desvios sexuais patológicos.

A economia política do corpo e da sexualidade, a partir do século XVIII, desenvolve-se a partir de quatro conjuntos estratégicos que produziram dispositivos específicos de saber e poder: a “histerização do corpo da mulher” – “a mulher histérica”; a “pedagogização do sexo da criança” – “a criança masturbadora”; a “socialização das condutas de procriação” – “o casal malthusiano” e a “psiquiatrização do prazer perverso” – “o adulto perverso”. (FOUCAULT, 2005b, p. 99-100).

Estes dispositivos da sexualidade, a que Foucault (2005b, p. 100) afirma tratar-se da “própria produção da sexualidade”, foram forjados a partir da patologização de alguns sujeitos. Na medida em que tais comportamentos eram identificados e descritos, estes sujeitos eram constituídos como sendo os *desviados* da normalidade, portadores de distúrbios que necessitavam correção. O destino último deste dispositivo encaminhava-se para o controle da população como já mencionamos. A medicina tomou para si esta tarefa e incitou a família para a vigilância e cuidados para com os perigos da sexualidade. Nela fixou-se o dispositivo de forma inexorável.

No livro *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*, Foucault (2006b) apresenta as novas formas de controle e regulação, disciplinarização e docilização dos corpos pela sua “alma”. Nesta lógica, o autor afirma que a alma não é uma ilusão: ela tem uma realidade que é “produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos [...] vigiados, treinados e corrigidos [...] sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência”. (FOUCAULT, 2006b, p. 28). A nova economia política dos corpos centraliza-se no investimento de relações de poder, dispositivos que colocam o sujeito na condição de sujeitados de um sistema em que o corpo deve ser útil, produtivo e submisso. Para o autor, as tecnologias políticas do corpo situam-se na esfera da “microfísica do poder” que põe em jogo o corpo através de instituições: prisões, hospícios, escolas, hospitais.

O poder não está limitado ao Estado ou a grupos hegemônicos, segundo este autor, mas encontra-se numa multiplicidade de correlações de força que opera na sua dimensão micro-política, capilar, produzindo-se a cada instante, do ponto de uma

relação à outra: “o poder está em toda parte”, ele é imanente, intencional e relacional. (FOUCAULT, 2005b, p. 88-89).

Para um aprofundamento destas questões e para apresentar as categorias corpo, sexualidade e gênero, as quais são importantes para este estudo, nos apropriamos de algumas considerações encontradas no trabalho de Butler. Esta pesquisadora é professora de Literatura Comparativa e Retórica na Universidade da Califórnia, Berkeley, tem desenvolvido trabalhos em estudos de gênero, entre os mais destacados estão os livros *Problemas de Gênero* e *Corpos que pesam*, sendo apenas o primeiro traduzido para a língua portuguesa. As leituras de Butler, assim como de Foucault, apontam que as categorias eleitas para este estudo exigem serem tratadas de forma concomitante, até porque elas não se manifestam ou existem em separado, apenas possuem certas distinções entre si.

Esta assertiva de Butler (2001, p. 154) conceitua o sexo como sendo “um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo”. Para informar como se dá o processo de elaboração deste construto, a autora afirma que “as normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de uma forma performativa para construir a materialidade dos corpos [...] a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual”. (BUTLER, 2001, p. 154).

Por sua vez, nos remete a pensar no que venha a ser performatividade, a qual para leitor@s desatent@s pode parecer algo relacionado com algo cuja origem reside no ato de representar advindo do teatro, porém esta autora nos informa que se trata de uma “repetição estilizada de atos”. (BUTLER, 2003, p. 200). Noutras palavras, podemos dizer que é aquilo que fazemos, nossos atos que produzem e ao mesmo tempo são definidores da nossa identidade. Em outra produção, a autora explicita que performatividade deve ser “compreendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas, ao invés disto, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia”. (BUTLER, 2001, p. 154).

Em síntese, pode-se dizer que há regimes discursivos que, simultaneamente, inventam e materializam a noção de sexo e que esta materialização de normas sustenta regimes regulatórios, assim como circunscreve os processos de formação dos

sujeitos. Com isto, é possível compreender que “estas atribuições ou interpelações alimentam aquele campo de discurso e o poder que orchestra, delimita e sustenta aquilo que pode legitimamente ser descrito como ‘humano’”. (BUTLER, 2001, p. 161). Por esta via, a autora procura elucidar os efeitos de sentido da materialidade da norma na produção de “corpos abjetos”, aquele domínio do excluído, que não é pensado como plenamente humano. Aqui entra a categoria corpo, acompanhado de um adjetivo bastante perturbador, não somente pelo seu significado, mas pela noção que ele nos apresenta de que seu uso constitui o sujeito “através da força da exclusão e da abjeção”. (BUTLER, 2001, p. 155).

A autora informa que isto se torna visível ou tácito quando nos deparamos com aqueles seres os quais não conseguimos identificar em qual tipologia podem ser enquadrados. Tratam-se de seres não gendrados. Susana B. Funck, em sua tradução do ensaio *Technologies of gender* de Teresa de Lauretis, utiliza este termo com a seguinte explicação: “utilizo o termo ‘gendrado’ para significar ‘marcados por especificidades de gênero’. Assim, penso poder conservar o jogo que a autora faz entre os termos ‘gendrado’ e ‘en-gendrado’”. (DE LAURETIS, 1994, p. 206).

Também em Butler, apresenta-se a noção de reiteração, representando a busca por garantir a constituição de sujeitos na sexualidade hegemônica, ou como se utiliza nos estudos *queer*: a heteronormatividade. Sobre este conceito, Borba (2006, p. 157) aponta que os “teóricos e teóricas *queer* têm como alvo direto de investigação e crítica a construção da heteronormatividade, ou seja, as regras que normatizam a heterossexualidade como modo ‘correto’ de estruturar o desejo”.

Sobre reiteração, na concepção de Butler (2001, p. 156), este processo pode ser entendido a partir da constatação de que “a materialização de um dado sexo diz respeito, centralmente, à regulação de práticas identificatórias, de forma que a abjeção do sexo será persistentemente negada”.

A respeito da teoria *queer*, Louro (2004, p. 38) Informa que o termo “pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas, a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais”. Contudo, os sujeitos *queer* reapropriaram-se politicamente

dessa expressão para, segundo Morris (2007, p. 25), agirem contra práticas homofóbicas “através de atuações agressivas, rudes e lúdicas” e a teoria *queer* “surgiu como uma reação e forma de resistência ao olhar indiferente do não fazer nada, não ver nada, não ouvir nada”. Apropriamos-nos dela a partir desse sentido mais amplo, em que alguns teóricos pensam sobre as questões relacionadas ao movimento LGBT, a este respeito Durán S. (2005, p. 1) informa que leitores da obra de Foucault, tais como David Halperin, Didier Eribon e Leo Bersani, são autores que tem “elaborado as políticas *queer* como resistência diante da normalização do desejo”. Segundo Butler (2005, p. 318), o termo *queer* “emerge como uma interpelação que coloca a questão do lugar que ocupam a força e a oposição, a estabilidade e a variabilidade, dentro da performatividade”.

Aqui cabe abrir parênteses para informar que, conforme lembrado pelo autor português António Cascais (2004, p 19), existe uma diferença entre estudos *gays* e lésbicos e os estudos *queer*, na medida em que o primeiro está “centrado em identidades fortes” e o segundo busca justamente questionar a “rigidez identitária”, mas em termos de política podemos conceber que as duas produções contribuem no sentido de questionar este tipo de racionalidade que privilegia e constitui a heteronormatividade que, por sua vez, produz efeitos dramáticos sobre a vida de milhares de pessoas. Fazendo novamente referência à Butler (2001), ao nomear-se estes corpos como abjetos, lança-os num lugar caracterizado como não-humano, uma vida que não necessita existir por ferir todas as concepções daquel@s que abominam esta forma de viver.

No texto *Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler* os conceitos tratados por esta autora são colocados em pauta, apresentando importantes elucidações sobre suas idéias. E reforça algumas questões tratadas em sua obra, complementando as concepções acerca de reiteração e abjeção, com a seguinte afirmação:

[...] a razão pela qual a repetição e a resignificação são tão importantes para meu trabalho tem tudo a ver com o modo de eu conceber a oposição como algo que opera do interior dos próprios termos pelos quais o poder é reelaborado. [...] Corpos que não importam são corpos ‘abjetos’. Tais corpos não são inteligíveis (um

argumento epistemológico) e não têm uma existência legítima (um argumento político ou normativo) [...]. (BUTLER, 2002, p. 160).

Embora sejam usadas acima as categorias de análise sexo e depois corpo, estas não se manifestam de forma indissociada. Neste sentido, interessa-nos saber até que ponto a noção de natureza permeia e é usada para justificar as abjeções. Concebemos que no mínimo seja algo que as atravessa. Sobre isto, Butler elucida que sua “ênfase inicial na desnaturalização não era tanto uma oposição à natureza quanto uma oposição à invocação da natureza como modo de estabelecer limites necessários para a vida gendrada”. (BUTLER, 2002, p. 157).

Conceitos e noções concebidas por Foucault são revigorados por Butler na medida em que ela afirma que ocorre uma “patologização” das sexualidades que se manifestam fora da heteronormatividade e evidencia o problema da adoção das tipologias, as quais são as vias em que se operacionaliza o processo de abjeção. Ela chama, porém, a atenção para o fato de que em sua concepção o abjeto “não se restringe de modo algum a sexo e heteronormatividade. Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’”. (BUTLER, 2002, p. 161).

A noção de “corpos abjetos”, defendida por Butler, mostrou-se pertinente para o que pretendíamos desenvolver neste trabalho. Seu campo de análise trata das relações de gênero, convém evidenciar que a lógica pode ser utilizada para várias outras categorias de análise, pois o que importa é a noção de que todas elas estão presentes de forma concomitante em corpos constituídos por discursos (BUTLER, 2002), mas o quadro conceitual abarca uma noção do lugar construído discursivamente para localizar um sujeito classificado como não-humano ou menos que humano.

Para entender como se dá a constituição ou nomeação dos corpos abjetos, de como é construído um ideal no qual, por via do discurso da patologização, classifica-se outros sujeitos como sendo não humanos, realizamos uma análise do documentário *Arquitetura da Destruição* dirigido por Peter Cohen. Cabe evidenciar que este material retrata o holocausto e que naquela ocasião aconteceu acirrada perseguição e assassinato em massa de homossexuais (FRY, 1993, p. 90-91), por isto mesmo

consideramos interessante utilizar este material e durante este exercício algumas destas noções apresentadas acima ficaram mais elucidadas, pois naquela prática discursiva adotada pelo nazismo foram utilizados adjetivos para classificar os judeus, doentes, ciganos, homossexuais e outros como sendo degenerados, parasitas, bactérias, grotescos, perversos, patológicos, pragas, piolhos, ratos, insetos, vermes ou ainda cânceres capazes de provocar doenças ou serem as doenças que ameaçam o “corpo da raça” ou o “corpo do povo alemão”.

Nesta mesma linha, a própria Butler (2002, p. 162) aponta como exemplo um fato ocorrido na atualidade para demonstrar como se opera esta noção de corpos abjetos:

[...] posso verificar isso na imprensa alemã quando refugiados turcos são mortos ou mutilados. Seguidamente podemos obter os nomes dos alemães que cometem o crime e suas complexas histórias familiares e psicológicas, mas nenhum turco tem uma história familiar ou psicológica complexa que o *Die Zeit* alguma vez mencione, ou pelo menos nenhuma que eu tenha encontrado em minhas leituras desse material. Assim, recebemos uma produção diferenciada, ou uma materialização diferenciada, do humano. E também recebemos, acho eu, uma produção do abjeto. Então, não é que o impensável, que aquilo que não pode ser vivido ou compreendido não tenha uma vida discursiva; ele certamente a tem. Mas ele vive dentro do discurso como a figura absolutamente não questionada, a figura indistinta e sem conteúdo de algo que ainda não se tornou real [...].

Porém, ela chama atenção de que a sua definição não se esgota em exemplos e até seria preferível não usar este recurso para evitar que o conceito torne-se “fixo e normativo no sentido de rigidez” (BUTLER, 2002, p. 162). Contudo, estes exemplos nos dão pistas sobre como se dá o processo de constituição dos corpos abjetos e vemos uma aproximação dos dois em termos de métodos ou dispositivos, tanto o que visualizamos no documentário sobre o Terceiro Reich como neste relato apresentado por Butler. O holocausto foi uma tragédia de dimensões mais amplas do que os fatos relatados no exemplo de Butler, parte de uma grande guerra que submeteu toda a humanidade, mas as estratégias via aparatos discursivos tem semelhanças. Os modos de produzir abjeções são parecidos e estão presentes cotidianamente tanto nas vidas globais como locais.

Apresentadas estas questões, temos que este referencial teórico propiciou ferramentas adequadas para a análise dos discursos dos sujeitos que supostamente podem ter contribuído para o processo de abjeção destes corpos ou sujeitos que subvertem a heteronormatividade ou que, ao contrário, tem se ocupado em questioná-lo na sua prática pedagógica. Para isto, partimos do pressuposto de que esta problemática poderá ser superada na medida em que classificações ou tipificações não sejam simplesmente substituídas por outras, até porque outras, conforme Butler (2005), podem ser convertidas em novas formas de abjeção ou exclusão.

É importante informar também que estamos nos baseando no conceito de identidade relacionada à concepção de Hall (2005, p. 86-87), para o qual ela possui caráter político por ser “posicional e conjuntural (sua formação em e para tempos e lugares específicos)”, porém ao mesmo tempo está inextricavelmente articulada com a diferença “ou entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca anulando a outra”. Isto significa que dentro destes grupos a que nos referimos, estão presentes os sujeitos que tem em comum determinada manifestação da sexualidade, mas que existem várias diferenças ou até mesmo divergências e conflitos no âmbito dos referidos grupos. Ocorre que a emergência pela viabilização do movimento e para que o mesmo ganhe força é necessário um espaço de articulação política onde exista a presença de gays, lésbicas, transexuais e outr@s identidades.

Ao mesmo tempo em que este espaço define um lugar de constituição de identidades e de articulação política, por outro lado, fica evidenciada a existência do “não lugar” destes sujeitos. Todo e qualquer espaço social em que a lógica hegemônica domine, onde este tipo de organização do pensamento humano ainda prevaleça, tal como encontramos em Foucault (2006a, p. 24), de modo que:

[...] a peça representada nesse teatro sem lugar é sempre a mesma: é aquela que repetem indefinidamente os dominadores e os dominados. Homens dominam outros homens e é assim que nasce a diferença dos valores; classes dominam classes e é assim que nasce a idéia de liberdade; homens se apoderam de coisas das quais eles têm necessidade para viver, eles lhes impõem uma duração que elas não têm, ou eles a assimilam pela força – e é o nascimento da lógica. Nem a

relação de dominação é mais uma “relação”, nem o lugar onde ela se exerce é um lugar.

Importante conceber que um espaço de dominação é, também, de exclusão do outro, daquele que foi intencionalmente marcado como diferente, que muitas vezes até faz questão de ser. (LOURO, 2004). Estes lugares podem ser viabilizados ou justificados por conta do temor da perda dos privilégios, são organizados ou assim nomeados para legitimar ontologias que desejam dominar. Diante disto, um de nossos pressupostos é de que o outro é aquele que, no caso da homossexualidade, talvez esteja colocando em risco a masculinidade hegemônica. (KIMMEL, 1998).

Entre as possibilidades de manifestações desta lógica apresentamos a homofobia, que se caracteriza como sendo:

[...] o medo e o resultante desprezo pelos homossexuais que alguns indivíduos sentem. Para muitas pessoas é fruto do medo de elas próprias serem homossexuais ou de que os outros pensem que o são. O termo é usado para descrever uma repulsa face às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo, um ódio generalizado aos homossexuais e todos os aspectos do preconceito heterossexista e da discriminação anti-homossexual [...] (REDE EX AEQUO, 2006)³⁴.

Esta conceituação, acima, explicita uma das formas de caracterização do termo, ao analisarmos detectamos que possui cunho psicológico, mas toda fobia tende a produzir uma “reação de angústia e medo” cujo efeito geralmente é paralisante ou de evitar o objeto causador dela e, eventualmente, provocaria atitudes agressivas (POCAHY, 2007b, p. 10-11). Porém, o mesmo autor admite que é possível utilizá-lo desde que seu sentido seja alargado de modo a compreendê-lo como sendo para “representar todas as formas de desqualificação e violência dirigidas aos que não correspondem ao ideal normalizado de sexualidade”, indicando que o termo heterossexismo seria mais adequado, por assinalar que o ideal normalizante é a

³⁴ REDE EX AEQUO é uma associação portuguesa de jovens LGBT e simpatizantes cuja faixa etária de suas/seus participantes compreende a idade entre 16 a 30 anos. Tem por objetivo prestar apoio a jovens LGBT e trabalha para a mudança de mentalidade relacionada às questões de identidade de gênero e orientação sexual.

heterossexualidade. Ao averiguarmos que o movimento LGBT³⁵ elegeu o termo homofobia para designar tal tipo de violência, avaliamos ser adequado adotá-lo, mesmo que a argumentação apresentada pelo autor supracitado seja pertinente. Deste modo, a partir desta lógica, temos que o conceito implica em:

[...] atitude de hostilidade e ódio aos homossexuais homens ou mulheres
[...] uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como o contrário, inferior ou anormal. Referindo-se a um prejulgamento e ignorância que consistem em acreditar na supremacia, evidencia e naturalidade da heterossexualidade [...] (BORILLO, *apud* POCAHY, 2007a, p. 15).

Por outro lado, encontramos em Welzer-Lang (2001, p. 464) que as “relações sociais de sexo se exercem de maneira transversal ao conjunto da sociedade, fazendo com que homens e mulheres sejam atravessados/as por elas”. Nesta perspectiva, este autor propõe que se defina a homofobia como: “[...] a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero. A homofobia engessa as fronteiras do gênero”. (WELZER-LANG, 2001, p. 464).

Estas compreensões, acima apresentadas, evidenciam a presença de perspectivas sociológicas e psicológicas na atribuição do conceito tal como aponta Rios (2007, p. 28-29). A base epistemológica gera sentido e conseqüências na forma como o conceito opera no real, mas para além das implicações conceituais, pensando nas possibilidades voltadas para o mundo, cujas materialidades estão sendo vividas, o fenômeno atua na vida de sujeitos de forma marcante, proporcionando experiências por vezes traumáticas e definidoras de subjetividades e identidades atravessadas pela violência.

2.2. Gênero e Sexualidade nos Currículos de Formação de Professores

³⁵ Pocahy (2007a, p. 14) menciona que tal expressão vem sendo “[...] largamente utilizada no contexto dos movimentos glbtts e *queer* [...]”. Além disso, já mencionamos a existência de um programa governamental denominado “Brasil sem homofobia”, porém não sabemos se a opção do termo emergiu ou não a partir das demandas do movimento, cremos na existência dessa articulação.

Diante do que expomos até aqui cremos que apontamos alguns elementos importantes que compõem este trabalho e justificam a delimitação da investigação para a temática da sexualidade e homofobia. Porém, cabe assinalar que no tocante à questão da formação humana, que também é importante nesta pesquisa, sabemos que novas concepções em educação estão sendo concebidas e introduzidas nas instituições educacionais desde a última década, no sentido de alterarem o atual cenário, compreendemos que estas modificações necessitam serem investigadas.

Pensando nisto, outro eixo presente na formulação do problema e nos objetivos desta pesquisa diz respeito à formação humana. Acreditamos que têm sido colocadas novas demandas à formação profissional neste contexto de economia de mercado (SILVA, 2006), as quais têm alterado, especialmente, os aspectos normativos do processo de construção curricular, especialmente, no nível da formação inicial.

Para Veiga-Neto (2002b, p. 165-166), o currículo produz o efeito de classificações e hierarquizações dos saberes e o entendimento do mundo de forma geométrica, em suas palavras as mudanças que se operaram na organização do conhecimento no momento da passagem da Idade Média para a Idade Moderna não somente contribuíram para esta transformação como também “para o estabelecimento e o aprofundamento das diferenças e da assimetria entre os diferentes”.

No âmbito da teoria curricular, compreendemos que nas duas últimas décadas intensificou-se o “foco na formação docente”, porém mesmo com este fenômeno tendo propiciado inúmeras contribuições e produções, não alterou significativamente “as configurações básicas do sistema de formação de professores”. (MOREIRA, 1999, p. 81).

Evidenciamos esta constatação para lembrar que apesar dos avanços teóricos, a realidade pouco se alterou, até mesmo tem experimentado alguns retrocessos como, por exemplo, uma formação voltada exclusivamente para as demandas mercadológicas. Porém, estamos diante de fatos novos que mesmo tendo sido deflagrados por alterações legais, constituem um novo arranjo que trará repercussões, a princípio no âmbito das instituições formadoras e possivelmente em outros níveis de ensino.

Encontramos em Moreira (1999, p. 88) que “parece consensual o ponto de vista de que é necessário lidar com os preconceitos e os estereótipos dos futuros professores”, sendo que para atingir este objetivo devem ser contemplados os “conteúdos específicos relativos aos diferentes processos culturais, bem como do estudo das relações entre cultura e escolarização”.

Nesta lógica, @ futur@ docente deve ser orientad@ para que seu trabalho seja direcionado “tanto com alunos dos grupos oprimidos como com os alunos dos grupos dominantes”, visando à formação de gerações que “considerem a pluralidade etnocultural como fator de enriquecimento da sociedade” (CANEN, apud MOREIRA, 1999, p. 88-89), mas este trabalho somente surtirá efeito se possibilitar o “rompimento dos preconceitos associados a gênero, classe social, raça, linguagem, sexualidade, etc”.

Em outro trabalho, Moreira (1997, p. 15-26), argumenta sobre as contribuições do pensamento pós-moderno, explicitando que nele “analisam-se as questões de significado, identidade e política sob novo prisma; acentua-se o caráter socialmente construído da linguagem; passa-se a interpretar os objetos culturais como textos”, sendo o currículo um destes textos e sob esta ótica deve ser visto como “um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades”.

Nesta mesma linha, para Burbules e Rice (*apud* MOREIRA, 1997, p. 19), há a proposição do “diálogo entre as diferenças”, no sentido de alcançar a “compreensão, a tolerância e o respeito” para sua manutenção e não eliminação. É preciso valorizar “a fronteira” e os “discursos silenciados”, além de ter especial atenção ao currículo oculto que valida “a desigualdade e opressão” (MOREIRA, 1997, p. 26). Devemos, porém, chamar a atenção para o que Louro (2003, p. 48), aponta sobre a palavra tolerância que:

[...] 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.

Neste sentido, a pouca tolerância ou respeito impedem ou dificultam compreender estas características das identidades, compreendendo que elas são instáveis, contraditórias, fragmentadas, inconsistentes e inacabadas, pois são advindas de nossa necessidade de “atribuição de sentido ao mundo social” (SILVA, 2000, p. 96), e isto não se dá de forma não conflituosa. Além disto, estas identidades estão intrinsecamente ligadas às estruturas discursivas e narrativas, sistemas de representações e conexões com relações de poder.

Também temos observado que mídia e educação, como outros espaços sociais, estão constituídas por ideologias que ora convergem e, em outros momentos nem tanto, mas se inter-relacionam no processo de construção da cultura e das identidades. A este respeito, Meyer (2003, p. 24) expõe que “as pedagogias culturais têm mostrado como estamos, em nossa sociedade, sempre operando a partir de uma identidade que é a norma”. A política da visibilidade e a criação das datas especiais, criadas para homenagear determinados grupos sociais, não têm relação com a aceitação destes sujeitos como iguais, trata-se da auto-afirmação da identidade hegemônica através das suas concessões aos outros.

Ainda temos uma realidade, segundo afirmação de Meyer e Soares (2004, p. 11), na qual professor@s “tendem a se apoiar em abordagens normativas” quando se deparam com essas questões de sexualidade e gênero na escola e isto traz implicações como o balizamento de suas ações com saberes que permitem “classificar e diferenciar [...] o que é normal e o que é desviante”. Para tal, implica que @ docente realize uma forma de classificação ou categorização que pode se configurar enquanto um mecanismo de exclusão, pois ao detectá-las e tentar corrigi-las a escola estaria, ainda, segundo as mesmas pesquisadoras, negando “outras formas de viver o gênero e a sexualidade”. Pode-se dizer que isto faz parte do processo no qual a Educação faz um “trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade ‘legítimos’”. (LOURO, 2004, p. 16).

Deste modo, um currículo *queer* se distinguiria “de programas multiculturais bem-intencionados, em que as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas”. (LOURO, 2004, p. 48). Nossa

compreensão é de que uma pedagogia pautada nesta teoria utilizaria como princípio o constante debate, questionamentos e convivência com a contradição, sem uma preocupação da acomodação dos sujeitos a uma identidade fixa.

Para o caso na Educação Física, estas questões ganham uma dimensão bastante peculiar, já que temos aí implicadas noções que advêm de duas dimensões que geralmente estão presentes na formação em licenciatura desta área, ou seja, tanto a noção proveniente da dimensão biológica ou biomédica como da social e cultural.

Como assinala Figueiredo (2004, p. 90) em seu estudo sobre formação³⁶, há uma predominância pela busca da formação voltada para a atuação na área da saúde pel@s acadêmic@s deste curso. Tal indicação nos apontou possíveis implicações na atuação de professor@s que privilegiaram a dimensão biológica em sua formação inicial para a problemática sobre a qual pesquisamos.

Outro dado importante, conforme Carreiro Costa (1994, p. 31), é que cursos de Educação Física provocam pouco impacto na formação d@s estudantes, o que sinaliza para o fato de que, se não há mudanças com relação ao que tradicionalmente se reproduz neste campo, tampouco esta formação provocaria alterações no trato com temas pertencentes a um contexto mais amplo. Em suma, o corpo de sujeitos homossexuais é marcado no âmbito da escola e também da Educação Física.

Outra questão a ser considerada é o fato de que há uma preocupação por parte de acadêmic@s de Educação Física com a “aplicabilidade da disciplina no mercado de trabalho”. (FIGUEIREDO, 2004, p. 106). Para a autora, há “valorizações e hierarquizações decorrentes de elementos inscritos subjetivamente em suas identidades” (2004, p. 97), concluindo que:

[...] no cerne da formação, a preocupação é com a tendência por uma formação generalista que vem atendendo, exclusivamente, a diversidade do mercado de trabalho com uma estrutura curricular que beneficia a fragmentação do conhecimento e a valorização das disciplinas de cunho biológico, com a ênfase na formação técnico-esportiva, que parece oferecer um certo caráter prático ao curso [...] (FIGUEIREDO, 2004, p. 109).

³⁶ Trata-se da publicação de parte da tese de doutorado, cuja pesquisa intitula-se “Experiências Sociais no Processo de Formação Docente em Educação Física”.

Esta preocupação promove certo afastamento de disciplinas classificadas como pedagógicas e teóricas, pois não há uma visualização de sua aplicação direta. Este é mais um dos elementos, entre outros relacionados ao tema central desta pesquisa, que passaremos a analisar em nosso campo empírico.

3. ANALISANDO OS DADOS EMPÍRICOS

Como havíamos mencionado, o atual contexto em que foram realizadas alterações nos currículos de formação inicial em todo o Brasil denota uma possibilidade de mudança no quadro que foi apresentado por meio do estudo de Figueiredo (2004) e nos interessava saber em que medida isto possa ter acontecido, sobretudo no campo empírico privilegiado, junto aos egress@s do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC.

3.1. A Formação Inicial na Licenciatura em Educação Física na UFSC

A proposta curricular do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, fundamentada no atual ordenamento legal para graduação neste campo de conhecimento, teve seu processo de implantação progressiva deflagrado a partir do semestre letivo 2006.1; paralelamente, encontra-se em extinção progressiva o currículo no qual foram formados os sujeitos de nossa pesquisa.

O currículo em extinção teve como base legal a Resolução CFE nº 03 de 1987 (MOCKER, 1995, p. 204), a qual fixou o mínimo de conteúdos e duração em cursos de graduação em Educação Física. Aquela formação era subdividida em duas partes, a saber: formação geral e aprofundamentos de conhecimentos. A formação geral continha outra subdivisão, sendo conhecimento humanístico e conhecimento técnico.

No currículo em extinção da UFSC, implantado em 1989, com término previsto para o segundo semestre de 2009, eram ofertados 03 (três) tipos de aprofundamentos de conhecimento a partir da 7ª fase do curso, sendo os seguintes: Esportes, Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Física Especial. Ao longo destes 20 anos de existência, sofreu adequações e uma delas baseou-se no resultado do trabalho de uma comissão composta por “participantes efetivos da dinâmica curricular” (MOCKER, 1995, p. 205), em que foram apontadas contradições entre aquilo que se almejava em termos de formação humana, o que se encontrava no currículo formal e naquilo que se operava no real. As medidas apontadas e implementadas a

partir do trabalho desta comissão visavam corrigir ou amenizar as contradições encontradas no sentido de promover uma melhor formação, provocando algumas modificações.

Todavia, a partir destas informações, pode-se conceber que a dinâmica curricular tenha sofrido alterações ao longo destas 2 (duas) décadas de vigência, motivadas por avaliações e reavaliações organizadas pela comunidade acadêmica do referido curso, assim como é possível afirmar que outras alterações também podem ter transcorrido por causa de modificações na comunidade deste curso. Pode ter acontecido, por exemplo, o ingresso de nov@s docentes através de concursos públicos e as contratações temporárias de professor@s substitut@s costumam impor alta rotatividade de docentes na universidade, embora não possamos avaliar em que nível ou de que modo estes fatos podem ter provocado alterações no processo de formação e no modo como o currículo tomou forma na vida diária de professor@s e acadêmic@s do curso. Podemos, no entanto, ressaltar que estes aspectos são relevantes e provavelmente tiveram seus efeitos no que concerne à dinâmica curricular.

Outro acontecimento relativo ao corpo docente que deve ter provocado transformações significativas ao longo destas duas décadas foi a qualificação d@s professor@s do curso. Se considerarmos que no Centro de Desportos da UFSC, onde está instalado o curso de graduação, existe um programa de pós-graduação *stricto sensu* implantado desde 1996 em nível de mestrado, passando a ofertar o doutorado em 2006, pode-se afirmar que nestes anos de funcionamento do currículo em extinção houve uma gradual modificação no nível de formação d@s docentes. Tod@s que atuam na pós-graduação também o fazem no nível da graduação, além de um numero ainda maior que titulouse nos níveis do mestrado e doutorado em outros programas, configurando-se numa progressão qualitativa e quantitativa que podem ter produzido efeitos no tipo de formação produzida nesta comunidade acadêmica.

A partir destes fatos, nossa compreensão é de que a proposta curricular do curso não estagnou nas concepções forjadas a partir de 1987, quando da publicação da Resolução CFE nº 03. Talvez, por isto mesmo, tenha sido possível que alguns avanços já tenham sido propostos e implantados antes mesmo da aprovação das novas

diretrizes para a graduação em Educação Física, no ano de 2004. Cabe ressaltar que muitos docentes desta universidade foram protagonistas no processo de discussão e concepção das atuais diretrizes curriculares para o curso de Educação Física.

Além disto, o atual currículo em extinção da UFSC, após sua implantação em 1989, passou por modificações baseadas no estudo realizado por uma comissão e entre as medidas efetivadas foram inseridas novas disciplinas no curso, passando a contar com um amplo rol de disciplinas optativas.

Tal medida demonstra que novas disciplinas foram incorporadas àquela matriz curricular da UFSC durante este período de vigência do currículo implantado desde 1989, coerente com avaliações coletivas do projeto político pedagógico do curso, assim como, também, aconteceram novas inclusões à partir de iniciativas individuais. Talvez, as várias adequações sofridas pelo curso, assim como a implantação de novas disciplinas, caminhou par e passo com o processo de qualificação do corpo docente, o que pode ter sido suscitado pelo desejo de abarcar mais possibilidades na formação inicial em nosso campo de conhecimento.

Estes aspectos, entre outros, favoreceram para que elegêssemos a UFSC, por entender que o referido curso poderia configurar-se um privilegiado campo empírico e porque nele figurava, em sua proposta curricular em extinção, uma disciplina que versava sobre a temática de gênero, mantida no atual curso de licenciatura em implantação. Como este tema já era contemplado antes mesmo da implantação do novo currículo criado por conta do advento da nova legislação, concluímos que ali estavam presentes algumas condições para avaliar em que medida ou de que forma a existência destes elementos na graduação provocaria efeitos na formação de professor@s de Educação Física.

3.2. A disciplina sobre gênero e co-educação

A partir da iniciativa pessoal de uma docente foi proposta e implantada a disciplina *Gênero e Co-educação na Educação Física*. Tal solicitação ocorreu alguns anos após sua qualificação em nível de mestrado, no qual foi desenvolvida uma investigação intitulada *Quando a diferença é mito: uma análise da socialização*

específica para os sexos sob o ponto de vista do Esporte e da Educação Física. (SARAIVA-KUNZ, 1993). cremos que sua introdução na matriz curricular, mesmo que sob a forma de disciplina optativa, foi julgada relevante, porque tal proposição foi respaldada pelo coletivo do curso, já que toda e qualquer modificação curricular demandava aprovação por parte do colegiado de curso e outras instâncias dentro da Universidade.

De qualquer modo, desde 1999 a disciplina *Gênero e Co-educação* está na matriz curricular do curso como optativa e tem sido prevista para o horário noturno, como várias outras disciplinas com esta característica. Estes aspectos, ser optativa e ser ofertada à noite, podem influenciar para que acadêmic@s do curso tenham maior ou menor possibilidade de acesso, o horário pode ter sido um facilitador para alguns, mas o inverso também é verdadeiro porque pode ter dificultado para @s acadêmic@s que trabalham nos turnos em que o curso não tinha atividades regulares. Além disto, é importante destacar que o caráter optativo pode provocar menor interesse e possivelmente a minimização da importância da temática.

Esta avaliação foi pontuada em algumas das entrevistas que realizamos nesta pesquisa. Vári@s entrevistad@s nos informaram que ao terem ciência da necessidade de cumprir créditos relativos a disciplinas optativas, faziam suas escolhas a partir de alguns critérios, um deles seria pelo nível de interesse que as disciplinas despertassem e outro seria o horário em que seriam ofertadas, sendo que este segundo tinha muito peso na decisão. Na fala de Iara, professora que não cursou a disciplina de *Gênero e Co-educação*, vemos a seguinte afirmação: “[...] as optativas, eu acho que a maioria escolhe por horário, o que se encaixa melhor na tua grade é aquilo [...] que as pessoas acabam pegando” (em 28/08/07). Corroborando com esta afirmação Marina, que cursou a disciplina, informou alguns de seus critérios para a escolha da disciplina: “[...] foi tudo: o horário, a professora e situações que eu ia precisar dela depois [...]” (em 07/08/07).

Se pensarmos que a disciplina *Gênero e Co-educação* está compondo o quadro de optativas há quase 10 anos e que somente em 4 semestres conseguiu consolidar turmas, mesmo que consideremos o fato de que neste íterim a professora esteve afastada para qualificação em nível de doutorado por 4 anos, portanto a disponibilidade

da professora para ministrá-la foi de apenas 6 anos, podemos pensar que a busca e interesse pela temática durante o processo de formação inicial é incipiente. Há, também, que se considerar a probabilidade de que a escolha das disciplinas optativas pelo universo de sujeitos que passam pela graduação na UFSC não seja realizada de forma plenamente alinhada com as futuras necessidades profissionais d@s acadêmic@s e por isto não tenha despertado muito interesse e procura pela maioria d@s graduand@s.

Uma observação dos sujeitos que merece destaque aponta para um quadro no qual @s acadêmic@s do curso, até boa parte do tempo que passaram na graduação, não tinham uma percepção muito exata sobre onde de fato iriam atuar profissionalmente, pode-se dizer que muit@s projetavam seus desejos e interesses ao escolherem disciplinas optativas, mas nem sempre aquilo que foi escolhido era efetivamente utilizado, conforme o esperado. Isto revela-se de forma bem marcante na fala de Iara:

“[...] eu vou te dizer a verdade, quando a gente tá no curso [...] é meio tapado, não vê as coisas, sabe? As coisas vêm e a gente: ah! Não sei. [...] nem sabe o que tá pegando, nem sabe o que escolheu, ah! optativa [...] tu entrava aqui [...] não sabia o que era licenciatura da educação física, até por isso que a minha turma a maioria é de academia, é da área de atividade física [...] só que eu vi muitos dos meus colegas que não sabiam que era pra trabalhar em escola. Pensavam que era um curso pra ser instrutor de academia [...]” (em 28/08/07).

Esta avaliação feita por uma das professoras que entrevistamos é ratificada em alguma medida por outros sujeitos desta pesquisa. Se há uma certa ignorância sobre o que vem a ser o curso de licenciatura, podemos concluir que não há muita clareza sobre quais disciplinas ou conteúdos serão importantes para a prática pedagógica, possivelmente estas noções são construídas ao longo do curso.

Verificamos os documentos produzidos para a disciplina (Anexos 4 e 5). Em sua ementa propõem-se as temáticas: “estereotipia e papéis sexuais, gênero nas práticas corporais e co-educação em educação física”. No Plano de Ensino são tratados conteúdos relacionados à compreensão sobre o “desenvolvimento dos estereótipos masculino e feminino”, “heterossexual e homossexual” e outros; “conceito de gênero

enquanto categoria analítica” e, por último, uma compreensão sobre a “co-educação como perspectiva pedagógica para a educação física”.

A maior parte da bibliografia que a embasa é amplamente difundida no âmbito dos estudos de gênero e sexualidade. Tal afirmativa pauta-se tanto porque tais leituras são recomendadas em disciplinas que versam especificamente sobre gênero em programas de pós-graduação na própria UFSC e em outras universidades de referência no país, como também são referência nos movimentos feminista e LGBT. Neste sentido, pode-se dizer que o acesso à teoria que embasa a discussão da temática deu-se de forma sincrônica ao que vem sendo desenvolvido em lugares onde este tipo de conhecimento é produzido e amplamente debatido.

A partir dos relatos dos sujeitos, detectamos que a disciplina foi desenvolvida de tal forma a considerar suas experiências, tanto daquel@s que encontravam-se em estágio supervisionado ou por aquel@s que já vinham atuando na prática profissional em escolas ou outros ambientes educacionais, conforme informa-nos Marina que durante as aulas da disciplina de *Gênero e Co-educação* havia uma demanda vinda de colegas: “[...] o pessoal que era estagiário em escola levava alguns aspectos pra gente discutir, também sobre situações de como lidar [...]” (em 07/08/07). Além disso, Marina apontou que “[...] o meu 1º estágio, eu fiz numa escola lá em Florianópolis e como era uma turma mista, eu percebi que eu ia precisar lidar com esse tipo de situação”, portanto seu interesse pelo assunto foi despertado também pela experiência do estágio.

Outro professor sujeito de nossa pesquisa, Dutra, que cursou a disciplina e já atuava na educação básica na época em que estava cursando a disciplina, informa que: “[...] era um grupo pequeno de alunos, talvez isso tenha sido mais interessante porque os conteúdos, os anseios de algumas informações que nós recebemos da professora [...] ficaram muito mais enriquecidas pela experiência de cada aluno, [...] que cada um dos alunos levava pra sala de aula [...]” (em 13/07/07). Isso denota que neste grupo foram organizadas aulas dialogadas, na qual haviam interações entre a professora e alun@s.

Estas informações são importantes porque demonstram que havia uma preocupação em estabelecer relações entre aquilo que era discutido teoricamente

sobre a temática gênero e a prática pedagógica. Apesar de que não é nosso interesse avaliar profundamente como ela foi desenvolvida, mas os efeitos de uma graduação que contemple uma disciplina com esta característica possa ter produzido na formação profissional e, em ultima instancia, para a formação humana.

Cada disciplina, em uma matriz curricular, tem sua especificidade e ao mesmo tempo toca em outros conhecimentos e saberes que são abordados por outras disciplinas, buscando constituir uma rede pela interconexão dos saberes. Ao final de uma graduação, talvez, nem seja possível definir o que foi ou não trabalhado em cada uma delas, mas cada sujeito constrói uma síntese daquilo que constituiu enquanto experiência. Este conceito, pensado no sentido atribuído por Bondía (2002, p. 21), seria algo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. O autor deixa evidente que estas palavras são cunhadas deste modo para evidenciar os diferentes sentidos, algo que nos toca, produz efeitos sobre nossa vida de forma significativa. Por outro lado, muitas coisas se passam pelo mundo, mas poucas delas tem a capacidade de efetivamente nos tocar. Ele acrescenta que para os sujeitos da experiência não existiria duração e/ou tempo definidos para produzi-la, ela ocorreria sempre que este acontecimento o transforma.

3.3. Apresentando os sujeitos pesquisados

O primeiro grupo denominado G1 foi composto por egress@s que cursaram a disciplina *Gênero e Co-educação*, para o qual conseguimos localizar e obter a contribuição de 6 (seis) sujeitos. No segundo grupo, denominado G2, tivemos egress@s contemporâneos aos sujeitos do primeiro grupo, que não cursaram a disciplina *Gênero e Co-educação*, deste obtivemos o aporte de 11 (onze) sujeitos que preencheram os requisitos necessários para a pesquisa.

O número de sujeitos do primeiro grupo corresponde a quase metade do número de sujeitos do segundo grupo. Optamos por não constituir grupos com números iguais, pois a dimensão do primeiro grupo foi definida a partir dos limites estabelecidos pelo perfil desejado para a pesquisa, enquanto que o segundo grupo abarcava um universo mais amplo, com a possibilidade de obtermos mais elementos sobre a formação com

sujeitos que não tiveram a experiência de cursar a disciplina específica relacionada ao tema de nossa pesquisa.

A composição do G1 iniciou-se a partir das listagens fornecidas pela docente responsável pela disciplina e nelas havia um universo de 18 (dezoito) acadêmic@s que conseguiram concluí-la. Deste montante, apenas 4 (quatro) pessoas não foram contatadas, porque 2 (duas) não eram acadêmic@s de Educação Física e as outras ainda não estavam graduad@s. Das 14 (quatorze) pessoas com quem efetivamente estabelecemos contato 3 (três) delas não haviam concluído a graduação e as demais ainda não haviam tido experiência docente na educação básica que fosse diferente do estágio da disciplina de Prática de Ensino.

No que concerne à composição dos grupos por gênero, não foi possível selecioná-los e organizá-los de modo análogo, em grande parte devido à dificuldade de localizar sujeitos que preenchessem os quesitos necessários para a pesquisa. Deste modo, não tivemos como obter na categoria gênero o número de sujeitos que fosse ordenado de forma equivalente. Acabamos compondo este estudo com um total de 17 (dezessete) egress@s da UFSC, sendo 7 (sete) homens e 10 (dez) mulheres (gráfico 01).

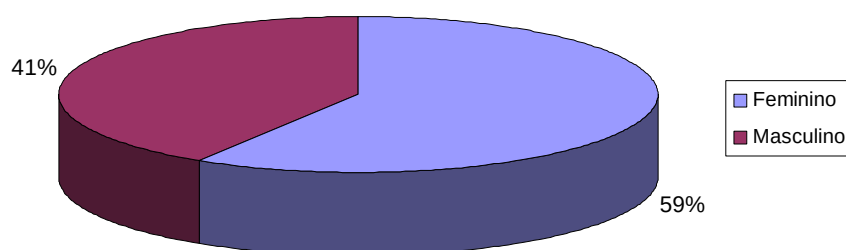
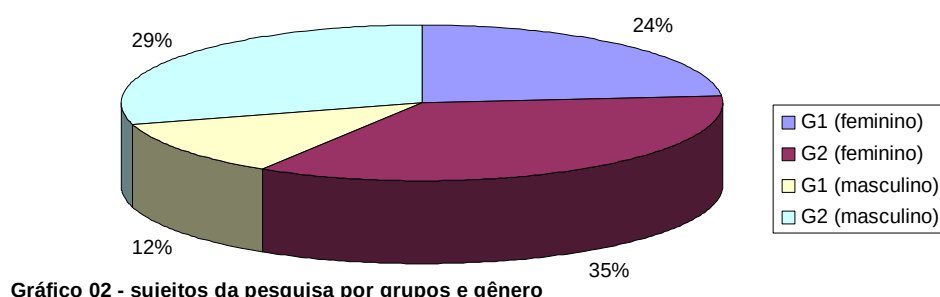


Gráfico 01 – sujeitos da pesquisa por gênero

No gráfico acima, observamos que mesmo não tendo sido possível compor os grupos com números iguais, chegou-se próximo a um equilíbrio numérico, possibilitando-nos observar se havia alguma diferença de percepção de sujeitos mulheres e homens com relação às questões levantadas em nosso estudo. Ao

agrupamos por gênero os sujeitos do G1 e G2 (gráfico 02), vemos que no G1 há o dobro de mulheres em relação aos homens, mas no G2 esta divisão é mais proporcional.



A partir do número de sujeitos que concluíram a disciplina, especificamente com aqueles que mantivemos contato, observamos que a busca por cursá-la foi um pouco maior entre mulheres, na proporção de 8 (oito) mulheres para 6 (seis) homens. Este dado objetivo não demonstra grande disparidade numérica entre homens e mulheres e com ele podemos dizer que entre est@s egress@s da UFSC, as mulheres não eram mais sensíveis à temática ou se interessassem mais por este tipo de conhecimento.

Na prática pedagógica de 2 (dois) sujeitos do G1, um professor e uma professora, foi dado tratamento à categoria gênero. Ele e ela nos forneceram cópias do planejamento de seu trabalho e do material produzido a partir dele. No caso do professor, constatamos que se tratava de um projeto elaborado para as séries iniciais, cujo objetivo era desenvolver o tema “cultura lúdica infantil” e desde seu planejamento havia uma preocupação em detectar as formas de organização dos grupos. Uma delas seria a possível divisão por gênero feita pelas próprias crianças, diante da comprovação da existência destas ações. O intuito seria intervir nestes modos de organização coletiva promovendo questionamentos para que @s propri@s alun@s pudessem refletir sobre a validade destas formas. Conforme o professor Luiz (em 22/08/07) expôs a respeito de como se apropriou dos conhecimentos de sua formação como um todo, incluindo os da disciplina de *Gênero e Co-educação*, para trabalhar em sua prática pedagógica:

[...] e agora na prática que eu to vendo o que eu vou fazer mesmo (risos), então como eu falei pra você a minha idéia é estar mostrando as diversidades culturais [...] estar oferecendo elementos pra eles, pra que eles possam perceber no futuro, até agora mesmo essas contradições que tem na sociedade, entre as questões de gênero, então minha idéia é estar oferecendo esses elementos [...]

A professora que também atuou em séries iniciais do ensino fundamental³⁷, exceto na última série, realizou diagnóstico em todas suas turmas, nas quais verificou que numa 2ª série havia necessidade de proporcionar um trabalho com abordagem anti-sexista para as práticas da cultura corporal, a ênfase foi dada nos tipos de brincadeiras e esportes praticados na infância. No conjunto dos materiais fornecidos pela professora estão os planejamentos para cada turma, os relatos diários das aulas, questionários que foram preenchidos pel@s alun@s e trabalho em papel pardo confeccionados pela turma. Segundo a professora Miriam (em 12/07/07), tudo começou a partir das práticas desenvolvidas em sua aula, de tal modo que quando trabalhou com futebol:

[...] tinha meninas que ficavam indignadas: futebol é coisa de menino, falei: ta bom, ai outro dia vamos fazer aula de corrida aí foi algo mais mesclado, mas os meninos gostavam porque se destacavam em determinadas corridas, depois eu fiz no outro dia uma aula de dança e aí que aconteceu? Os meninos praticamente nenhum dançou, só dois meninos que fizeram aula de dança e eles foram discriminados pelos outros: as mulherzinhas da sala que tavam dançando, porque tavam participando da aula enquanto eles não deveriam participar [...]

Em entrevistas com sujeitos do G2, alguns professores assinalaram interesse em buscar conhecimentos concernentes aos temas gênero e sexualidade. Neste grupo, tivemos 2 (dois) professores que relataram experiências nas quais, no momento em que estavam desenvolvendo suas práticas pedagógicas, ao abordarem questões relativas ao corpo e relações sociais emergiram questões atinentes à gênero e sexualidade, as quais não eram categorias definidas preliminarmente. Quando questionamos ao professor João (em 31/08/07) se no trabalho que vinha desenvolvendo com suas

³⁷ No antigo sistema seriado de 8 anos eram turmas de alfabetização, 1ª, 2ª e 3ª séries. A referida professora não trabalhou com 3ª séries.

turmas de ensino fundamental, cuja temática central era o corpo, existia alguma relação com as questões de sexualidade e gênero, respondeu-nos da seguinte forma:

Sim, porque eu já to percebendo que aquilo que eles estão trazendo geralmente está se vinculando a corpo e mulher, a mídia vincula muito a relação corpo e mulher [...] que eles percebem que a mídia tende pra um corpo feminino, magro, isso é importante, definido e magro né e com roupas coladas e decotadas [...]

Na mesma linha, perguntamos ao professor Renato (em 26/10/07) que tipo de situações relacionadas à temática deste estudo surgiram em sua prática pedagógica:

[...] principalmente questão da sexualidade pro ensino fundamental, onde eu observava que havia muita, não sei que termo que eu vou utilizar, mas faltava um pouco de maturidade no sentido de você, principalmente não caracterizar moralmente as pessoas através da sexualidade entendeu? [...] pode ser uma pessoa com qualidades e tudo isso é descaracterizado porque de repente o cara seja homossexual, vamos colocar assim [...]

Também questionamos se chegou a fazer intervenções por conta destas questões que observava em sua prática pedagógica, ao que nos respondeu: *“[...] eu passei textos pra eles, dei trabalhos nesse sentido, com objetivo de que eles entendessem primeiro alguns problemas da constituição moral, da questão da sexualidade também [...]”* (RENATO, em 26/10/07).

Neste momento não trataremos com mais acuidade sobre estas experiências vividas nas práticas pedagógicas destes sujeitos do G1 e G2, mas é importante destacar que muitas questões e problemáticas relacionadas ao trabalho docente surgem na medida em que a experiência da prática pedagógica é vivida e é justamente nestes momentos que alguns conhecimentos ganham mais sentido, maior significação. No caso deste pequeno grupo, vimos que estes sujeitos trataram sobre as temáticas relacionadas à corpo, gênero e sexualidade, independentemente de terem ou não cursado a disciplina de *Gênero e Co-educação*. Entre estes sujeitos que afirmaram terem promovido intervenções sistematizadas, podemos dizer que não houve maior interesse ou sensibilidade às questões de gênero e sexualidade por parte de professoras, foi praticamente o inverso disto.

Pode-se dizer que os sujeitos desta pesquisa pertencentes ao G1, tanto homens quanto mulheres, apresentaram preocupação ou interesse para com a temática de gênero desde o momento da graduação. Da mesma forma, observamos que tanto homens quanto mulheres do G2, não manifestarem tanto interesse em conhecer mais sobre este assunto, inclusive duas professoras do G2 mencionaram no momento da entrevista que se ainda estivessem fazendo a graduação, mesmo depois das experiências de docência, não desejariam cursar a disciplina de *Gênero e Co-educação*. Por outro lado, tanto sujeitos do G1 como do G2 fizeram a busca por este conhecimento através de leituras, por escolha própria ou estimulada por outras disciplinas, desde a época da graduação.

Prosseguindo com a análise dos dados dos questionários, no qual o intuito foi levantar a identificação e o perfil sócio-econômico dos sujeitos da pesquisa, uma informação obtida foi a naturalidade, sendo que neste item houve preponderância de nativ@s do Estado de Santa Catarina e a procedência de todos sujeitos concentrou-se nas regiões sul e sudeste do país (gráfico 03). As pessoas que não eram naturais de Santa Catarina nos informaram durante a entrevista que foram para Florianópolis com a exclusiva finalidade de cursar Educação Física na UFSC, assim como vári@s nativ@s procedentes do interior do estado deslocaram-se para a capital em busca da formação neste campo de conhecimento.

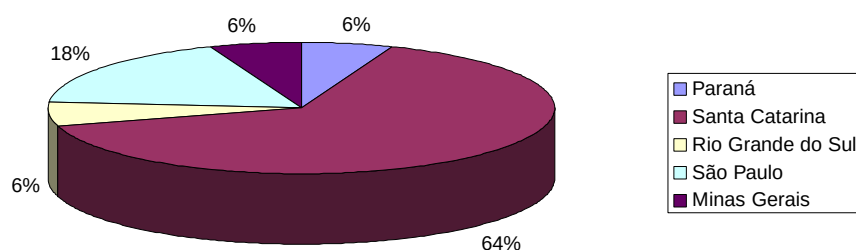


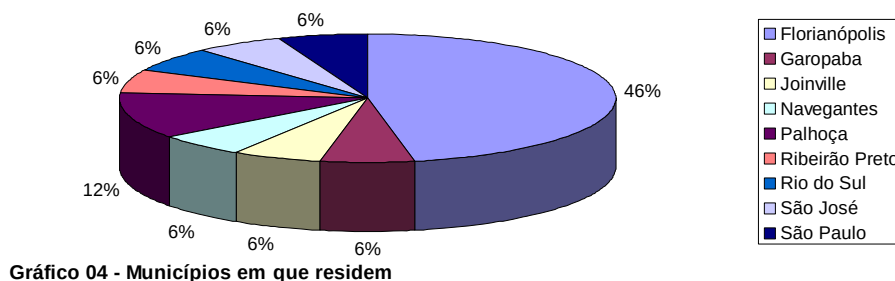
Gráfico 03 - Naturalidade dos sujeitos por estado

Vemos na representação dada pelo gráfico abaixo (04) que há uma grande incidência de sujeitos residindo em Florianópolis ou em suas proximidades, sendo que os municípios de Palhoça e São José fazem parte da região metropolitana da capital. Temos que 64% dos sujeitos foram localizados nesta região e inclusive suas entrevistas

aconteceram em Florianópolis, mais especificamente na UFSC por ser o local que eles próprios indicaram como sendo o mais apropriado. Em grande medida, este trabalho foi viabilizado pelo fato de que os sujeitos do G1 residiam no próprio estado e que boa parte dos sujeitos do G2 permaneceram na região ou no estado.

Alguns dest@s professores vieram do interior, sendo grande a probabilidade de originariamente terem vínculos a culturas muito tradicionais. A entrevista com Marta (em 06/09/07) foi marcante neste sentido e nos orientou para a inclusão desta informação como sendo fundamental para compreender que pode haver grandes diferenças no confronto com a cultura primeira do sujeito e aquilo que é vivido durante a formação inicial, bem como entre a cultura d@ professor@ e aquela das escolas/alunos com os quais trabalham. Em seu relato, Marta evidenciou que veio de uma cidade do interior do Estado, onde ela rompeu com as barreiras impostas pelo grupo social daquele local, praticando atividades proibidas para o gênero feminino, seus esportes eram o surfe e a capoeira, mas o que se esperava das mulheres da comunidade era que se casassem e que cuidassem da casa e d@s filh@s. Após concluir sua graduação retornou à sua comunidade e deparou-se com estas mesmas barreiras dentro da escola onde atuou.

Foi fundamental o auxílio das redes virtuais de comunicação entre @s egress@s da UFSC, sem o que não teria sido possível localizar boa parte destes que se encontravam residindo em Florianópolis e muito menos @s demais que estavam mais distantes da capital ou até mesmo fora do estado de Santa Catarina.



Para uma análise sobre a faixa etária dos sujeitos (gráfico 05), baseamo-nos na observação feita por Abramovay (2006, p. 9):

[...] no debate contemporâneo sobre juventude já não são raros aqueles que defendem a extensão da faixa etária compreendida como juventude para além dos 24 anos, uma vez que a construção da autonomia – característica fundamental dessa etapa da vida – avança crescentemente sobre os anos seguintes a essa faixa [...]

A partir desta premissa, podemos classificar os sujeitos desta pesquisa como sendo jovens. Ratificamos esta forja conceitual, pois deparamo-nos com sujeitos em pleno processo de constituição de autonomia via primeiros passos na vida profissional instituída a partir do momento da concessão da licença para o exercício como professor@s graduad@s em Educação Física.

Boa parte dos sujeitos apontou que durante o período da graduação tiveram dificuldades financeiras, a maioria deles obteve auxílio da família, mas foi necessário exercer algum tipo de atividade remunerada para garantir a subsistência e/ou ter maior conforto. Entre estas atividades foram citados estágios remunerados, empregos temporários e prestação de serviços dos mais diversos tipos, algumas destas relacionadas com a formação e outras não. Em geral, foi a associação destas formas que viabilizou as condições básicas de vida e mais aquelas necessárias para a manutenção do curso, desde a compra de materiais do tipo roupas, calçados e equipamentos, transporte, livros, fotocópias de textos e apostilas para diversas disciplinas e outras coisas.

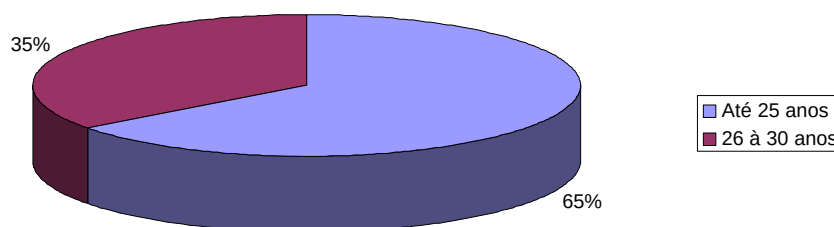


Gráfico 05 - Faixa etária dos sujeitos (por agrupamento)

No que concerne ao término da graduação (gráfico 06), constituímos grupos cuja integralidade dos sujeitos era de recém formados há 2 (dois) anos ou menos que isto. O gráfico possibilita visualizar que 47% deles concluíram o curso em 2005 e outros 47% em 2006; obtivemos, ainda, a igualdade entre o número de sujeitos com 2 (dois) anos de conclusão da graduação e dos que tinham 1 (um) ano de graduados. A única exceção foi de um professor que colou grau no mesmo ano em que fizemos as entrevistas, porém ele já havia começado a atuar na educação básica antes da conclusão do curso e no momento da entrevista continuava mantendo vínculo com este nível de ensino.

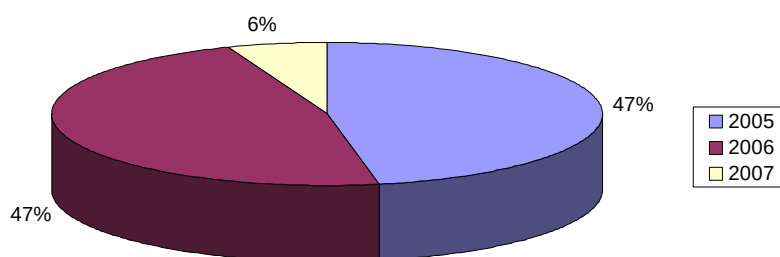


Gráfico 06 - Ano que os sujeitos concluíram a graduação

Pode-se dizer que todos sujeitos da pesquisa são contemporâneos ao processo de discussão e elaboração de novas diretrizes curriculares para a Educação Física, assim como estavam vinculados à UFSC no momento em que estava sendo pensada e organizada a nova proposta curricular para o curso de Educação Física, a partir da qual foram constituídos dois tipos de graduação: a licenciatura e o bacharelado.

Aos sujeitos que entrevistamos, não foi possível fazer a opção entre uma ou outra, porque a licenciatura era a única graduação ofertada no currículo em extinção, embora existissem 3 (três) tipos de aprofundamentos, ainda assim a disciplina Prática de Ensino contemplava apenas a atuação em escolas ou ambientes educacionais formais. Esta disciplina – tendo como equivalente o Estágio Profissional Curricular supervisionado, que está previsto nas diretrizes para a graduação em Educação Física (2004, p. 4) – na matriz curricular para o curso de licenciatura em implantação na UFSC

passou a ser denominada Estágio Supervisionado em Educação Física (UFSC, 2005, p. 39) a ser ofertada na 6ª e 7ª fase.

Salientamos que todos sujeitos tinham no máximo 2 (dois) anos de formados no momento das entrevistas. No quesito experiência docente, tivemos o caso peculiar de Dutra, que exercia a função de professor de Educação Física desde a segunda fase do curso de graduação, que iniciou em 1991 e, quando finalmente concluiu o curso em 2006, parou de atuar como professor, assumindo outra função administrativa em outra escola. Em comparação aos demais, sua renda mensal é a maior (gráfico 07) e este sujeito tem uma vida financeira melhor encaminhada. Em termos de colocação no mercado, vimos que os tipos de trabalhos por ele desenvolvidos ao longo destes anos sugerem tratar-se de alguém em quem tem sido depositadas confiança e responsabilidade e por seu relato observamos que a maturidade e a experiência do exercício da docência contribuíram sobremaneira para isto. Ele informou que tinha grande prazer em estar na universidade no período noturno para cursar a disciplina *Gênero e Co-educação* e esta satisfação advinha do fato de que compreendia que o conhecimento e as informações obtidas na disciplina eram uma “necessidade do meu dia-a-dia profissional”. (DUTRA, em 13/07/07).

Ainda sobre o perfil sócio-econômico, ao analisar o gráfico relativo à renda mensal dos sujeitos (gráfico 07), vemos que mais da metade do total de professor@s que entrevistamos obtêm seus rendimentos na faixa entre 3 (três) a 4 (quatro) salários mínimos. Ao compararmos com o gráfico dos tipos de escolas (gráfico 09), é possível conceber que estar empregad@ como docente na educação básica do sistema público recai nesta renda mensal que varia entre 3 a 4 salários mínimos, pois os dados levantados nos questionários apontam que tais vínculos eram preponderantemente em escolas ou instituições da rede pública de ensino (gráfico 09), além disto tivemos apenas 2 (dois) sujeitos que apontaram ter renda acima de 5 salários mínimos, sendo que 1 (um) deles atuava em rede privada de ensino.

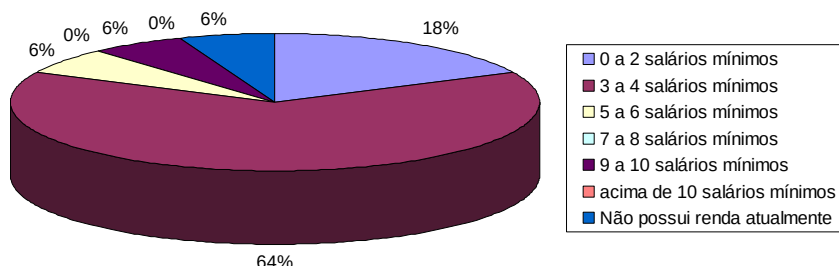


Gráfico 07 - Renda mensal dos sujeitos

Os dados relativos aos vínculos empregatícios (gráfico 08) em co-relação com a renda mensal dos sujeitos (gráfico 07), possibilitam demonstrar que mais da metade destes professor@s em início de carreira vinham tendo uma sofrível inserção no mercado de trabalho, com oportunidades limitadas de emprego e baixa remuneração como um forte indicador de pouca valorização do magistério.

Estabelecer a correlação entre os dois gráficos permite visualizar que mais da metade dest@s professor@s tinham um vínculo empregatício e 64% destes sujeitos estava limitado à faixa entre 3 a 4 salários mínimos. Destacamos que estes dados correspondem ou indicam apenas o(s) que era(m) os atual(is) ou o(s) último(s) vínculo(s) empregatício(s) dos sujeitos, portanto os elementos colhidos retratavam exclusivamente aquele dado momento. Cabe ressaltar que as melhores rendas eram de dois professores, um deles era efetivo em duas redes municipais e o outro trabalhava em uma escola de rede privada, excetuando-se estes dois casos tod@s professor@s que compuseram este estudo tinham renda abaixo de 4 salários mínimos.

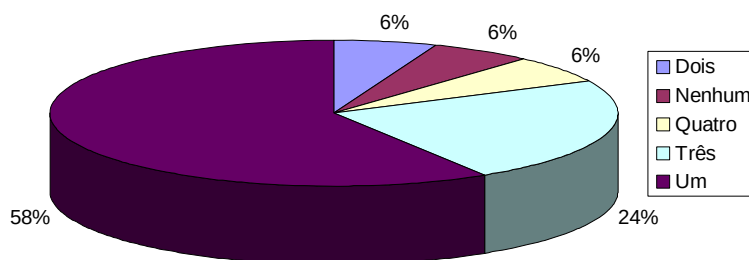


Gráfico 08 - Vínculos empregatícios dos sujeitos

Est@s professor@s estavam atuando em instituições públicas (gráfico 09) e um pequeno número não mais estava vinculado à educação básica. Os dados dos questionários também identificavam quais eram os vínculos empregatícios, nos fornecendo informações sobre os locais onde ocorriam as experiências docentes. A partir disto, os dados foram complementadas pelas entrevistas, nas quais buscamos saber mais sobre estes vínculos e o tipo de atividade que os sujeitos estavam desenvolvendo. Alguns sujeitos tinham mais de um vínculo em escolas públicas e outros possuíam vínculo em escolas públicas e em estabelecimentos privados ao mesmo tempo.

Nas entrevistas tivemos a oportunidade de verificar que, quando iniciaram o curso de graduação, boa parte dest@s professor@s não tinha como meta atuar na educação básica, alguns até indicaram que este não seria um lugar onde gostariam de trabalhar, entretanto esta concepção foi modificando-se ao longo do curso, principalmente no momento que estavam cursando a disciplina de Prática de Ensino. Como é o caso de Salete (em 19/09/07), que durante o processo da formação foi despertado o interesse em trabalhar na área escolar: *“[...] eu era atleta de vôlei então entrei por causa da área de treinamento, aí eu cheguei lá na 6ª fase, a gente fez Prática de Ensino e a professora maravilhosa, lá me apaixonei pelo ensino escolar”*. De modo parecido Marina (em 07/08/07) caminhou pela formação e descobriu a vocação para o magistério durante a graduação: *“[...] eu descobri que queria trabalhar com isso, sabe? [...] eu entrei com uma visão de ser técnica de basquete e saí professora”*. Por outro lado, vemos a este respeito a fala de Edson (em 05/09/07) que tinha certas expectativas para a atuação profissional e quando deparou-se com a realidade do mercado de trabalho verificou que não seria possível realizar aquela meta e testemunhou isto acontecer com outr@s colegas: *“[...] a gente pensa que ah vai sair daqui, vai trabalhar num clube, vai né, não, não sei na nossa turma a maioria não pensava que ia pra escola, ah e hoje em dia a maioria ta indo, ta em escola né”*. No caso de Kátia (em 21/08/07), fez a opção pelo aprofundamento em Educação Física Especial durante a formação porque: *“[...] escola eu queria fugir”*.

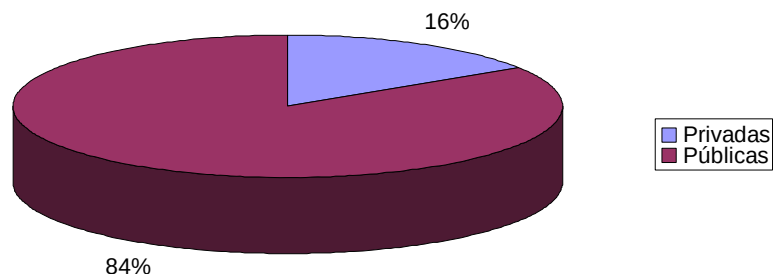


Gráfico 09 - Tipo de escola onde os sujeitos atuavam

Em relação aos locais de atuação (gráfico 09), vemos que a maioria dos sujeitos desta pesquisa tem vínculo empregatício com instituições públicas. Este dado possibilita avaliar que ao optarem por atuar em Educação Física Escolar a tendência é que esta inserção seja em escolas públicas, embora alguns destes não tenham feito a opção antes de concluírem a graduação e tenham apenas sucumbido à lógica do mercado de trabalho.

Este dado nos fornece um pequeno panorama sobre as oportunidades de emprego para este campo de atuação e talvez este tipo de oportunidade que se sobressaiu entre os sujeitos desta pesquisa seja predominante em relação às outras possíveis para professor@s de Educação Física. Em outras palavras, cremos que a Educação Física Escolar em instituições públicas seja grande responsável pela absorção de egress@s deste curso, talvez porque haja maior número de escolas públicas e para elas exista grande demanda por profissionais qualificad@s.

Relacionado a este assunto, encontramos algumas contradições, porque alguns sujeitos manifestaram insatisfação em estarem atuando na educação básica e, por outro lado, informaram que ainda assim tinham interesse em manter o vínculo com este nível de ensino. Talvez, porque, ao mesmo tempo em que consideram penoso e pouco valorizado este trabalho, sentem a necessidade de garantir um trabalho estável e com algum nível de satisfação em ministrar suas aulas. Esta questão ficou mais evidente na fala de Cazuzza (em 25/09/07), ao manifestar-se que desde o princípio da formação e no momento da entrevista: *“a princípio quero tentar ser preparador físico, então já tinha foco [...] to na área escolar, mas to naquele meio termo ainda, como eu não fiz estágio*

lá na academia”. No entanto, em outro trecho da entrevista ele informa que “*não devo ficar por muito tempo [...] nessa área escolar. Estou tentando me efetivar num concurso [...] pra trabalhar 20 horas, porque a pessoa que trabalha 40, não sei, 40 aulas num colégio não sei como é que consegue, é impossível [...]*”. Aparentemente este sujeito lida com a contradição de não querer atuar no campo escolar e ao mesmo tempo não poder afastar-se dele definitivamente, mas talvez este não seja um dilema exclusivo dele e sim de tod@s professor@s que se graduaram e ambicionaram outro tipo de colocação no mercado.

Como vemos no gráfico a seguir, uma porção considerável destes sujeitos está atuando no próprio Estado, uma parcela destes em cidades do interior. Entre estes tivemos 3 (três) sujeitos com os quais realizamos entrevistas no município onde atuavam profissionalmente. Foi necessário, portanto, nos deslocarmos até as cidades de Rio do Sul, Joinville e Itajaí para colhê-las. Para 2 (duas) destas pessoas a referida localidade tratava-se de sua cidade natal. Alguns sujeitos procedentes de outros estados permaneceram em Santa Catarina após o término da graduação. As exceções foram apenas duas pessoas que não mais residiam no Estado, com estes somente foi possível realizar as entrevistas em virtude do acesso e disponibilidade dos sujeitos à comunicação por meio virtual.

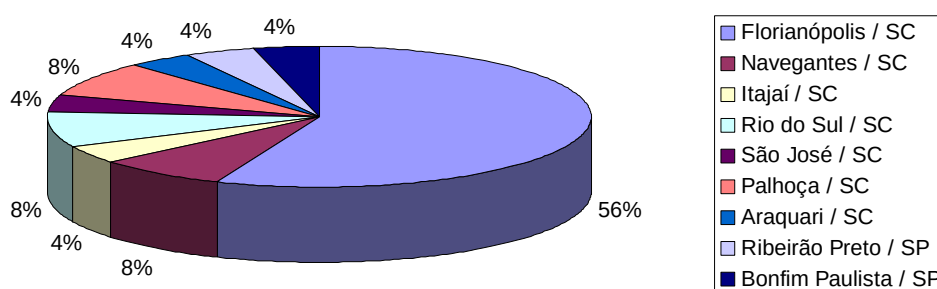


Gráfico 10 - Municípios de atuação profissional dos sujeitos

Por fim, levantamos informações relativas à formação continuada em nível de pós-graduação (gráfico 11) e, neste item, vemos que apenas 4 (quatro) destes sujeitos tiveram oportunidade de cursar ou estar cursando uma pós-graduação. Durante as

entrevistas, muitos sujeitos que ainda não tiveram acesso enfatizaram que pretendem fazê-lo, manifestando interesse principalmente pela pós-graduação em nível de mestrado e outros informaram que estavam apenas aguardando o início de uma especialização.

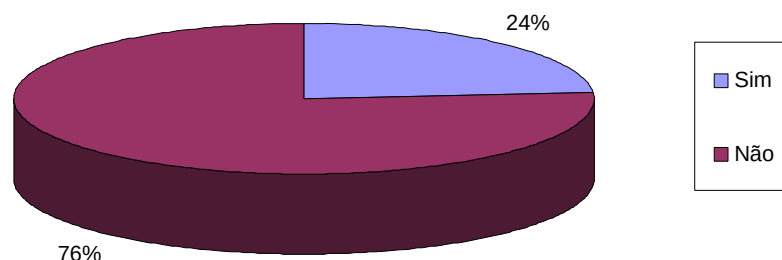


Gráfico 11 - Formação continuada em nível de pós-graduação

Este interesse pela formação continuada revela que estes sujeitos estavam almejando mais conhecimento, provavelmente porque a qualificação é uma forma de ampliar o conhecimento, assim como uma possibilidade de melhor inserção em novas oportunidades de trabalho e/ou melhores remunerações.

Creemos ter apresentado o perfil dos sujeitos desta pesquisa e passaremos a analisar, mais detidamente, os dados coletados nas entrevistas, visando apresentar os eixos principais que estão diretamente relacionados aos objetivos desta pesquisa.

4. DISCUSSÃO CONCEITUAL A PARTIR DOS EIXOS (OBJETIVOS) DE ANÁLISE

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados levantados nesta pesquisa, os quais foram classificados nos seguintes eixos: sobre a opção de cursar ou não cursar a disciplina de gênero, as experiências atinentes às questões de gênero e sexualidade na prática docente e ainda, as discussões referentes aos elementos fornecidos pela formação na universidade para o trato a essas questões na prática pedagógica.

4.1. As escolhas dos sujeitos: sobre cursar ou não cursar uma disciplina denominada “Gênero e Co-educação na Educação Física”

Levantamos objetivamente o dado sobre quais pessoas haviam cursado a disciplina Gênero e Co-educação na Educação Física desde o momento que começamos a estudar a viabilidade desta pesquisa, pois era necessário saber quantos sujeitos haviam concluído a disciplina para organizar os grupos participantes deste trabalho. Contudo, foi fundamental conhecer as motivações acerca da opção por cursar ou não uma disciplina que versava sobre as temáticas gênero e sexualidade desde a formação inicial em Educação Física. Para tanto, dirigimos a el@s uma questão que @s inquiriu a este respeito.

No grupo que fez a opção por cursar a disciplina, Dutra (em 13/07/07) e Kátia (em 21/08/07) informaram que sabiam da necessidade de conhecer sobre a temática de gênero porque iriam ter que lidar com questões relacionadas a gênero e sexualidade na prática pedagógica. Dutra explicitou que tinha conhecimento disto porque já tinha experiência de docência em escolas e Kátia sentiu que teria esta necessidade quando fez a primeira etapa do estágio supervisionado no próprio curso de graduação. Dutra lembrou-se que teve contato com a temática via leitura do livro cuja autora foi a docente responsável pela disciplina e isto aguçou-lhe ainda mais interesse em cursá-la, sendo que no caso de Miriam (em 12/07/07) também ocorreu a mesma coisa, pois ao ter conhecido o livro sentiu interesse em buscar a disciplina durante sua formação inicial, conforme seu próprio relato: “o primeiro livro que eu li depois que entrei na graduação,

minha irmã [...] foi num congresso de educação, ela achou um livro sobre o Gênero e Co-educação física [...] ”.

Como mencionamos no capítulo anterior, nos conteúdos das falas dos sujeitos, tanto daquel@s que fizeram a opção por cursar a disciplina como por aquel@s que não a cursaram, a necessidade de escolher algumas disciplinas optativas foi colocada a partir da obrigatoriedade existente na proposta curricular do curso e este fator levou-os a ponderar sobre o que lhes seria útil. Neste processo de avaliação, entre as disciplinas optativas disponíveis, esta sobre gênero pareceu adequada para aquel@s que de algum modo, seja via leituras ou por conta de experiências dentro da graduação ou desde antes da graduação, tiveram algum contato com estas questões.

Entre os relatos, temos que a professora Kátia (em 21/08/07) sentia a necessidade de ter conhecimento sobre isto porque desejava lidar, de forma adequada, com os conflitos que possivelmente surgissem nas aulas de forma autônoma, sem ter que recorrer à outra instância dentro da escola, todo momento que surgissem questões. Segundo ela:

[...] a relação de sociedade já é difícil, então a relação aluno-professor, tu lidar com os conflitos é muito mais difícil, principalmente com preconceito, ao invés de tu chamar atenção do aluno e mandar pra orientação tem certas coisas que tu já pode resolver ali mesmo, pensando nisso eu tive vontade de fazer essa disciplina. (KÁTIA, em 21/08/07).

Neste sentido, pode-se dizer que os sujeitos que optaram por cursar a disciplina Gênero e Co-educação na Educação Física entenderam que o tema era relevante, mas suas motivações nasceram, principalmente, a partir de experiências diversas que permitiram o julgamento de que havia a necessidade de conhecer sobre este assunto desde a formação inicial, de forma que o aporte oferecido por uma disciplina específica, como esta, seria importante. Tal afirmativa funda-se na constatação de que mais da metade deste grupo observou situações em ambientes educacionais que despertaram a sensibilidade para o tema gênero e/ou sexualidade.

Para os dois sujeitos que tiveram a experiência de leitura do referido livro, pode-se dizer que isto produziu tanto o efeito de sensibilizar para o tema como para a observação de manifestações de diversas naturezas relativas a estas questões na vida cotidiana, pois el@s nos informaram que tal experiência foi como um marco inicial neste

processo de compreensão da importância das questões de gênero para a formação. No caso de Dutra (em 13/07/07), temos a seguinte ponderação:

[...] porque eu li um livro dela e me interessei por um enfoque quando ela trabalhava algumas questões de gênero. Então a idéia inicial era trabalhar o gênero, só que gostaria de trabalhar com essa professora pelo enfoque que ela deu [...] se identificava um pouco mais com o que eu pensava, com a idéia que eu tinha, queria aprofundar isso.

Para estes sujeitos não foi possível atribuir exclusivamente à disciplina as intervenções ou modos de tratar sobre a temática na prática pedagógica. Indubitavelmente que ela contribuiu e promoveu a reflexão sobre as questões relacionadas à categoria gênero, mas o conhecimento incorporado ao longo de 4 anos tem mais a forma de uma síntese em que a memória nem sempre consegue identificar o momento exato, uma causalidade imanente, na concepção de Deleuze (1988, p. 46): "Uso os derivados do termo imanência no sentido de que não há relação causal direta entre os elementos citados; desta forma não há como se localizar uma determinada causa específica ou elemento desencadeador de um dado fato ou enunciado"; ou quais experiências que ajudaram a organizá-lo da forma como ele manifesta-se no presente, ainda mais porque algumas ações da prática pedagógica ocorrem de forma espontânea na relação entre os sujeitos que estão imbuídos no processo educativo.

Em nossa compreensão, não temos elementos suficientes para informar em que medida os sujeitos estavam sensíveis ao tema da categoria sexualidade, porque na maioria dos relatos daquel@s que optaram por cursar a disciplina surgiram pontuações relacionadas à separação por gênero nas aulas de Educação Física, embora tenha havido uma professora que pontuou ter vivido experiências anteriores, inclusive na própria graduação, nas quais havia interpelações de que a dança não seria apropriada para homens e que isto colocava em questão a orientação sexual dos praticantes de sexo masculino. Ao questionarmos a Professora Vange (em 05/09/07) sobre sua opção por cursar a disciplina de Gênero, ela nos informa que:

[...] já tinha em mente que eu queria fazer um trabalho, no meu trabalho de conclusão de curso queria fazer relacionado a esse tema [...] porque na dança tem muito também essa história de menino não dança, "menino que dança é viado" eles falam e esse tipo de coisa sempre me incomodou muito sabe? [...] sempre ficou na minha cabeça.

Ainda sobre os sujeitos que cursaram a disciplina, questionamos sobre a contribuição desse conhecimento na prática pedagógica. Entre os sujeitos, 1 (um) deles não voltou a atuar em escola após ter concluído o curso, mas entre os demais apenas 2 (dois) produziram trabalho sistematizado no qual foram tratadas as questões de gênero, devidamente registrado em planejamento de ensino. Os outros 3 (três) informaram que esse conhecimento pode tê-los ajudado a lidar com questões atinentes a gênero e sexualidade na prática pedagógica, mas não atribuem suas atitudes exclusivamente à aquilo que aprenderam com ou na disciplina.

Dos sujeitos que não fizeram a disciplina, 11 (onze) no total, 5 (cinco) dest@s informaram que não chegaram a tomar conhecimento ou não se lembram da oferta desta disciplina, mas isto justifica-se em alguma medida porque deste grupo que não tomou conhecimento 3 (três) del@s haviam fechado a carga horária relativa a disciplinas optativas, isto porque no sistema de créditos @s discentes organizam seu currículo de tal modo a priorizar algumas coisas em determinado momento da formação, como vimos, por exemplo, no relato de João (em 31/08/07) *“eu fiz optativa tudo entre 2002 e 2003, fiz isso porque sabia que tinha as Práticas de Ensino”*.

No capítulo II, assinalamos as implicações na formação profissional no contexto de economia de mercado (SILVA, 2006), no qual as perspectivas em termos de construção curricular apontam para uma “desregulamentação e flexibilização” e os novos arranjos recolocam “o mito da livre escolha” para os clientes. (VEIGA-NETO, 2002b, p. 182). Este autor elucida tal afirmação ao informar que “a divisão do currículo em *disciplinas obrigatórias* e *disciplinas eletivas/optativas*, prática comum há algumas décadas entre nós, permite que o aluno (cliente) escolha a configuração do (currículo) que vai adquirir”. Ao visualizarmos a disposição da matriz curricular do curso de Educação Física, tanto do curso em implantação como do curso em extinção (UFSC, 2005), vemos que este tipo de organização está presente, reforçando que de agora em diante @s nov@s acadêmic@s tem a possibilidade ampliada de adquirir a formação nos moldes do mercado, na medida em que poderão optar desde sua entrada pela carreira de bacharéis ou licenciad@s em Educação Física.

Ainda a respeito da não escolha da disciplina Gênero, entre os componentes do G2 que tomaram conhecimento sobre a oferta da disciplina, 4 (quatro) não optaram por

não terem interesse no tema. Para esta situação visualizamos como justificativa, com o respaldo da fala de alguns sujeitos desta pesquisa apontadas no capítulo anterior, que alguns destes sujeitos nutriam o desejo por atuarem em outras frentes de trabalho que não fosse a educação básica, mas quando terminaram sua graduação se depararam com um mercado limitado e por vezes acabaram por assumir a educação física escolar para, conforme intuímos, garantirem sua subsistência.

Dois professores informaram que, além de outros motivos, haviam antecipado as disciplinas optativas e uma professora teve interesse, mas não pôde cursar a disciplina Gênero e Co-educação Física porque foi ofertada no período noturno; conforme seu relato: *“na verdade até houve o interesse, como em algumas outras, mas o meu problema era de horário, deixei de fazer muitas optativas pelo problema de horário mesmo”*. (EUGÊNIA, em 19/09/07).

Para concluir, no grupo de egress@s que não optaram por cursar a disciplina, apenas uma professora assinalou que tomou conhecimento e houve interesse em cursá-la, mas não foi possível devido ao turno em que foi ofertada. Entre @s demais, a metade do grupo informou que não chegou a tomar conhecimento ou que não se lembrava da oferta desta disciplina, enquanto que a outra metade assinalou que tomou conhecimento, mas não teve interesse em cursá-la.

4.2. A prática pedagógica na educação básica e o encontro/confronto com as questões de gênero e sexualidade

Após termos concluído o processo de coleta das entrevistas, algumas impressões gerais surgiram: as questões de gênero e sexualidade foram transbordantes na realidade dos sujeitos e eles tiveram dificuldades ao terem que lidar com estas questões. Todos os sujeitos foram questionados sobre se tiveram que lidar com questões relacionadas à constituição da identidade de sexualidade ou homofobia, sendo que apenas 1 (um) professor assinalou desconhecer o termo homofobia e pediu esclarecimento sobre o seu significado, por outro lado outro professor fez questionamentos pertinentes sobre qual o alcance do termo, nas seguintes palavras:

[...] depende do grau digamos de palavras e de ações que a gente pode caracterizar como homofobia [...] não sei se piada pode ser

caracterizada como homofobia, se pode eu acho que isso acontece não a todo momento, mas é bem freqüente visto que a gente vive num mundo bem preconceituoso [...]. (RENATO, em 26/10/07).

A observação do referido professor é procedente, porque no plano do real vemos ações como esta citada por ele ocorrerem com muita constância. Piadas, brincadeiras e conversas em tom discriminatório sobre as manifestações de sexualidade diferentes da heterossexual são comuns em todos os ambientes sociais. Em nossa concepção este conceito, no qual a discriminação, preconceito e violência contra pessoas LGBT são centrais, abarca ações que podem ter variedade de gradações. A propósito, vemos no relato de outro professor a existência destas práticas no dia-a-dia que, em sua compreensão, isto é comum e aparentemente inofensivo: “[...] *uma briga a gente fala com qualquer um ‘oh seu viado!’ não sei o que, sabe como?*” (JOÃO, em 31/08/07). Concebemos que esta banalização é perigosa porque reforça este tipo de preconceito, cristaliza a concepção de que se trata de uma manifestação indesejada e forja subjetividades homofóbicas.

Por que palavras como *bicha* ou *viado* ganham o sentido de um xingamento? Se não existisse esta *necessidade* cultural de zelar da masculinidade hegemônica (KIMMEL, 1998), provavelmente, ser chamado de homossexual não seria uma ofensa e talvez as palavras vulgares correlatas nem existissem, porque não teriam o sentido que lhes foi atribuído em algum dado momento em nossa sociedade.

Estes relatos dos professores acima citados tiveram um caráter mais geral sobre o assunto. Pensemos nesta questão delimitando-a a um lugar que nos interessa, atendo-nos às experiências vividas na educação básica pelos sujeitos desta pesquisa. O professor Dutra (em 13/07/07) nos informou o seguinte:

[...] eu tive experiência com vários casos de orientações de sexualidade, como é que eu posso chamar isso, fora do padrão? Existe padrão pra isso? Como é que chamo? Eu te confesso que fico com receio de chamar porque não tenho o direito de rotular nada [...] você vai num conselho de classe na escola, você vai dizer ‘olha o fulano ele tem um perfil sexual diferente do padrão’, tem gente que vai rir, tem gente que vai chamar o garoto de homossexual ou palavras que signifiquem isso, porém mais vulgares, entendeu? [...]

Este professor não teve dúvidas quanto à temática sobre a qual estamos tratando, expôs prontamente sua experiência e vemos uma preocupação em tentar nomear estas manifestações adequadamente. Desta forma, o uso do termo "orientação de sexualidade" é revelador neste sentido, demonstrando uma percepção coerente com o que se espera por parte de um profissional que lida com a formação humana na contemporaneidade. Porém, sua hesitação sobre o uso da palavra *padrão* nos colocou uma questão importante: a sua assumida ignorância, sucedida pela descrição do modo pouco civilizado com que @s demais professor@s lidam com o assunto, talvez denote o que é pontuado na assertiva de Louro (2001, p. 30) que “a escola nega e ignora a sexualidade (provavelmente nega porque ignora)”.

Nesta mesma linha de pensamento, o pouco conhecimento sobre o assunto, inclusive sobre os termos que podem ser utilizados, pode denotar algumas contradições facilmente perceptíveis ao depararmo-nos, por exemplo, com a seguinte fala de uma das professoras entrevistadas:

[...] com homofobia não acredito, não me recordo agora, não que eu tenha presenciado, mas questões de sexualidade sim [...] menino querendo fazer aula e o pai não deixa porque diz que não é coisa de menino e ele bem triste me falando que quer fazer aula de dança e aqui mesmo na creche um menino chamando o outro de “viadinho”, só pra xingar, ter o que xingar, mas mesmo sem saber o que significa, na verdade ele ta reproduzindo isso [...]. (EUGÊNIA, em 19/09/07).

Retomando aquela reflexão suscitada anteriormente, sobre quais ações teriam caráter homofóbico, é apropriado analisarmos as informações acima expostas e apontar que as ações descritas por Eugênia são de fundo homofóbico, tendo em vista que sinalizam para a preocupação de pais ou colegas em tentar garantir a constituição da heterossexualidade a partir da inibição à participação em atividades que são consideradas femininas. Porém, é pertinente considerar a concepção de que em se tratando de crianças tão jovens existe muito mais uma prática de reprodução do que outra forma de manifestação. Sobre isto, coadunamos com o conceito de mimetismo utilizado por Horkheimer (2002, p. 143), no qual a submissão e a imitação são os melhores meios de adaptar-se e conseguir sobreviver às condições de vida existentes; em suas palavras explicita que:

[...] desde o dia do seu nascimento, o indivíduo é levado a sentir que só existe um meio para progredir nesse mundo: desistir de sua esperança de auto-realização suprema. Isso ele só pode atingir pela imitação. Ele reage continuamente ao que percebe sobre si, não só conscientemente mas com o seu ser inteiro, imitando os traços e atitudes de todas as coletividades que o rodeiam – seu grupo de jogo, seus colegas de turma, seu time esportivo, e todos os outros que, como já foi indicado, forçam um conformismo mais estrito, uma entrega mais radical à completa assimilação [...] (HORKHEIMER, 2002, p. 143).

Cabe salientar que o referido autor escreveu este trabalho num contexto pós segunda guerra mundial, em que o indivíduo por ele descrito é associado ao perfil do sujeito da norma: homem, adulto, branco e provavelmente heterossexual. Mas, em alguma medida, aplica-se a crianças, pois desde muito cedo sofremos o processo de adaptação às condições sociais. Neste sentido é importante registrar que o próprio Horkheimer (2002, p. 45) concebe que “nossos gostos são formados na primeira infância; o que aprendemos depois nos influencia menos”. cremos que este sujeito mediano moderno ao qual Horkheimer esta se referindo ainda circula entre nós e constitui, produz e reproduz a norma e estabelece, enquanto coletividade, os limites da auto-realização mencionada. As interdições são invenções, nas quais não permite e não se deixa permitir transcendências ou superações do que está em voga.

Uma análise, que muito se aproxima ao que foi mencionado pela professora Eugênia, foi exposta pelo professor Caio (em 11/09/07), na qual ele aponta que nas relações entre crianças *“existe uma reprodução muito grande por parte delas [...] não tem esse lance ainda formado como uma concepção [...] ela reproduz isso dentro das aulas, junto com seus companheiros, então é fato que elas vão se formando”*.

O que é problemático em tal condição é que, na medida em que a maioria vai se constituindo a partir de determinadas racionalidades, cujas estratégias de controle são calcadas nas relações de poder numa sociedade em que o homem masculino heterossexual ainda é o sujeito da norma, vemos operações que se encaminham para constituir todas pessoas em coerência com a lógica.

Esta discussão fornece alguns elementos importantes para reflexão, mas com o intuito de prosseguirmos na apresentação dos achados desta pesquisa organizamos os

dados a partir de algumas categorias empíricas que destacaremos nos itens que se seguem.

4.2.1. A vigilância da masculinidade

Para iniciarmos a discussão acerca deste ponto vejamos este breve relato do professor Luiz (em 22/08/07): *“[...] tem essa menina [...] da 4ª série, que adora futebol então ela joga com os meninos e tem um determinado preconceito assim por parte das meninas por ela jogar futebol [...]”*. Isto poderia ser alvo de uma acurada análise e poderíamos supor que estas questões atingem a todas as pessoas de igual modo, independentemente de sua genitália ser de homem ou de mulher, entretanto, neste estudo os relatos sobre alun@s cuja sexualidade era suspeita e se configurava como mais problemática foi mais abundante para casos de meninos do que para meninas, porque 10 (dez) dos sujeitos da pesquisa informaram que lidaram com questões relacionadas à identidade de sexualidade ou de gênero em sua prática pedagógica, apenas 3 (três) relataram sobre casos ocorridos com meninas, todos os demais informaram sobre situações de brincadeiras ou vigilâncias entre os meninos.

Estes dados vão ao encontro daquilo que Altmann (2005, p. 118-119) detectou em sua pesquisa, na qual “a homossexualidade feminina praticamente não aparecia na escola” e nem era motivo de preocupação tanto entre professor@s como para alun@s, porém o mesmo não se pode dizer em relação aos casos de “suspeita” ou de homossexualidade masculina. A este respeito, em nosso trabalho deparamo-nos com a avaliação da professora Miriam (em 12/07/07) de que a vigilância é mais intensa para os meninos, ao passo que as meninas conseguem transitar pelo universo considerado masculino com mais facilidade, sem com isso obter alcunhas em tom pejorativo: *“porque tinha meninas líderes na sala e [...] os meninos não discriminavam isso, [...] nunca ouvi chamar de machorras, enfim, mas os meninos [...] qualquer deslize do menino já era mais facilmente detectado do que nas meninas [...]”*. (MIRIAM, em 12/07/07).

Corroborando com esta concepção temos o relato de mais uma professora, para a qual:

[...] quando eles são um pouco femininos todo mundo discrimina, quando a menina é um pouco masculina ninguém fala, já percebeu isso em escola? Por mais que menina jogue futebol ninguém vai chamar ela de menino, ninguém vai chamar de gay, chamam mais os meninos, não as meninas [...] (MARTA, em 06/09/07).

Evidentemente, não é que inexistam as práticas homofóbicas dirigidas às meninas e mulheres, o relato do professor Luiz revela que isto acontece. Mas a partir dos apontamentos dos sujeitos desta pesquisa a vigilância mais incisiva costuma ser mais direcionada aos meninos. Deste modo, concebemos que estas práticas de vigilâncias constroem e reforçam determinadas discriminações de tal modo arraigadas que até possibilitam aos sujeitos pensarem que suas escolhas ou interesses são de fato constituídos de forma autônoma à coletividade, que são obtidos apenas por seu próprio julgamento.

Encontramos na fala da professora Salete (em 14/09/07), que ao adotar determinados procedimentos nas aulas de Educação Física sob sua responsabilidade, “teve muito mais aversão à corda, em relação aos meninos pular corda do que as meninas a jogar futebol”. Podemos pensar que nem todos os meninos necessariamente tiveram aversão, porém era necessário não quebrar a regra do grupo em não querer pular corda, embora isto possa se dar de forma não tão consciente, pois “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos” (LOURO, 1997, p. 61).

Este dado encontrado em nosso estudo corrobora com aquilo que foi discutido no trabalho de Altmann (2005) e Scharagrodsky (2006). Além disso, vimos na pesquisa coordenada por Abramovay (2004) que entre os participantes do sexo masculino havia menor tolerância aos homossexuais. Este conjunto de elementos aponta para a existência de uma cuidadosa vigilância à formação dos meninos, configurando-se enquanto algo que necessita ser problematizado na formação de professor@s. Trata-se de uma ação necessária no âmbito da educação formal no sentido de contribuir com a modificação do modo que tanto homens como mulheres concebem a constituição da masculinidade hegemônica em detrimento da singularidade das “masculinidades” possíveis e reais.

4.2.2. Abandono escolar

Tudo isto colabora para constituir o sujeito da norma, da mesma forma que institui o *outro* não digno de conviver com @s demais nestes espaços e momentos pedagógicos; com isto, o sujeito que diverge da norma é submetido a contínuas violências, de modo que “alguns indivíduos são forçados a escolhas, através da estigmatização ou descrédito público” (LE BRETON, 2006, p. 72), até que se moldem ao que deles se espera, que criem outras formas e estratégias para lidarem com os conflitos ou que desistam de circularem em determinados espaços sociais, principalmente nas instituições mais formais. A este respeito vale recorrermos ao relato da professora Marta (em 06/09/07):

[...] tem um que acabou de sair de lá da escola, foi pra 5ª série então vai pra outra escola, [...] ele sofre muita discriminação até hoje na escola, que inclusive [...] acabou de desistir da escola por causa disso, porque ele só anda com as meninas e tem um jeito de conversar com meninas. Assim, ele pinta as unhas, penteia o cabelo, passa batom, ele gosta disso e a mãe dele, os pais dele não se importam com isso [...] na escola ele ia assim, não com batom, mas brilho sabe, passava esmalte, não colorido, mas na verdade não sei se aquilo representa que ele é um homossexual ou se simplesmente ele é um metrossexual, não sei se é assim que se fala [...]

Apesar da imprecisão na informação, porque não se pode afirmar categoricamente que ele saiu da outra escola por causa disso mesmo, tal relato aponta para a impossibilidade deste sujeito, que não corresponde às expectativas, permanecer na escola. A professora menciona não saber em que tipologia ele se enquadra e deste modo o constitui como *outro*, porque aquel@s cuja identidade se desvia do padrão hegemônico estabelecido culturalmente são considerad@s outr@s e estão sujeitos a serem rotulad@s pela sociedade. Tal questão torna pertinente a consideração de Britzman (1996, p. 74), sobre a identidade sexual e de gênero, afirmando que se trata de “constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada”; deste modo é compreensível a dificuldade das pessoas ao observarem e compreenderem as novas formas de manifestações de gênero que freqüentemente emergem na contemporaneidade.

Na mesma linha em que argumentamos sobre a inviabilização da presença destes sujeitos na instituição escolar em virtude da homofobia, encontramos no relato do professor Edson (em 05/09/07), a seguinte exposição:

[...] na primeira escola, quando eu ainda tava na graduação, na turma que eu dava aula, eles pegavam no pé de um menino de outra turma que eu não era professor e era uma coisa bem, a violência moral não era a violência física, não sei se chegou à violência física, mas era uma coisa bem chata naquele momento que incomodava realmente, que a gente imagina que incomodasse o menino [...].

Isto evidencia como a vida destes sujeitos pode ser complicada no cotidiano das escolas, tal afirmação é reforçada com a fala do professor Dutra (em 13/07/07):

[...] violência física eu nunca vi, mas já vi constrangimento com esse menino, já vi situações do tipo que eu considere uma violência, um menino sentado num banco fazendo o lanche, chega esse outro garoto senta e esse menino sai, vai pra um outro lugar, não quer sentar perto. Então eu acho isso uma violência sabe, porque inibe a ação daquele garoto [...].

Penso que esta questão foi pontuada no capítulo introdutório, quando expomos informações a partir de relatos colhidos de forma assistemática ao longo das experiências com gays e lésbicas com @s quais tivemos a oportunidade de conversar a alguns anos atrás. Não que isto seja uma regra e seja passível de generalização ou universalização, mas ocorre que é possível que algumas pessoas sintam-se incomodadas de tal modo, impelidas por sensações ou experiências traumáticas ou desagradáveis que não consigam suportar.

Também invocamos aquela concepção do “não lugar” explicitado por Foucault (2006a, p. 24), porém cabe assinalar que nas relações de poder não existe apenas a relação de dominação e submissão, se por um lado alguns não suportam, também existem aqueles que resistem, tal como veremos a seguir.

4.2.3 Entre sujeições e resistências

Fizemos apontamentos em nosso capítulo introdutório, relatando a experiência na qual tivemos a oportunidade de verificar a resistência à pressão imposta pelos grupos hegemônicos. Isto é significativo, na medida em que nos possibilita saber que

estas violências sofridas não são simplesmente absorvidas ou aceitas pelos sujeitos que são alvo da homofobia. No relato descrito abaixo, evidencia-se que este tipo de sujeito não necessariamente acolhe docilmente as imposições e violências:

[...] ele é um menino muito irritado, grita muito, fica muito irritado, manda os outros calarem a boca e as respostas deles é sempre “sua bichinha!” E por aí vai, é sempre nesse ponto que eu percebo, da discriminação deles, dos alunos [...]. (JOÃO, em 31/08/07).

A partir dos relatos apresentados até aqui, inclusive este último, pode-se dizer que muitas coisas acontecem na escola, entre posturas de sujeições e, ao mesmo tempo, de resistências, conforme concebeu Foucault (2006a, p. 88-89), como algo inerente às relações de poder.

Sujeições encaminham-se de tal forma, que as práticas esportivas poderiam servir para @s alun@s como um local de reafirmação de determinados atributos de controle das emoções, ou valorização de outras tidas como mais “duras”, insensíveis e ainda, atreladas à questão da homofobia. Nas palavras de Scharagrodsky (2006, p. 170):

“[...] determinadas microprácticas controlan las emociones y la sensibilidad de los niños. La expresión de ciertos sentimientos, el culto a una espécie de insesibilidad o dureza y la homofobia son, em mayor o menor medida, productos buscados durante las prácticas deportivas”.

A este respeito tivemos a oportunidade de coletar o seguinte relato:

[...] discriminação sim, não apenas na aula de educação física, houve um momento em que as outras crianças, principalmente os meninos, não queriam mais fazer atividade com esse menino, por exemplo, [...] professor eu não vou fazer aula com fulano porque ele é bichinha [...] aí um fala isso, aí daqui a pouco dois, três tão falando também, aí se cria uma situação do garoto já se contraiu todo, já não quis mais fazer atividade, houve momentos e situações que ele saiu da aula, pegou e saiu e aí você intervém [...]. (DUTRA, em 13/07/07).

Em outro relato este mesmo elemento aparece, na medida em que quando a professora possibilitava ao grupo de alun@s um tempo para que possam desenvolver a atividade que mais lhes apetecesse, a consequência era que “os meninos sempre futebol e ele ia pular corda com as meninas [...] eu acredito que era por causa dos

meninos, aquela coisa que assim ‘eu não quero que tu vá jogar’, então pra ele não se sentir rejeitado ele nem tentava”. (SALETE, em 14/09/07). Neste sentido, podemos pensar que a resistência também é o não enquadrar-se ou acomodar-se ao desejado ou esperado, embora os outros meninos não o “aceitassem” no jogo não podemos pensar que não existisse toda uma expectativa por parte da professora e até mesmo da escola para que ele se ajustasse à este grupo, para que participasse das atividades direcionadas aos meninos, porém a recusa em estar neste espaço pode não ser simplesmente o temor da rejeição e sim um não ajustar-se proposital.

4.2.4 Aulas mistas e o conteúdo dança e/ou expressão corporal

As categorias assinaladas até aqui são importantes achados na pesquisa, mas no que concerne à intervenção específica realizada pela disciplina de Educação Física, segundo relatos de 16 (dezesseis) sujeitos, as questões/conflitos relacionadas a gênero ou mesmo à sexualidade foram deflagrados a partir das experiências proporcionadas nas aulas mistas, nas quais ocorreram diversas situações.

Nos relatos conexos a esta parte da investigação, a problemática mais comum costumava ser gerada a partir da experiência de se trabalhar com aulas mistas, sendo que os sujeitos indicaram que o planejamento era sistematizado no sentido de trabalhar sem a divisão por gênero. Em apenas 1 (uma) das entrevistas ficou evidente que as atividades eram organizadas separando-se em grupos de meninos e meninas:

[...] era comum os meninos jogarem futebol e as meninas ficarem jogando vôlei, eu disse: não, porque que as meninas não podem jogar futebol? Vamos dividir a aula, metade da aula os meninos jogam futebol e a outra metade as meninas, até porque elas sempre tiveram muita vontade de jogar [...] (KÁTIA, em 21/08/07).

Este fato é peculiar, pois a referida professora é uma das que optou por cursar a disciplina Gênero e Co-educação; embora ela tenha passado por uma formação que contemplou os estudos sobre co-educação, aparentemente não conseguiu romper com a lógica hegemônica do esporte de rendimento, em que existe a separação por sexo, talvez este fato se justifique porque sua formação esportiva foi anterior à graduação e somente começou a atuar em escola no ano em que realizamos a entrevista. Este dado adquire sentido relevante se pensarmos na afirmação de Carreiro Costa (1994, p. 31),

de que os cursos de Educação Física provocam pouco impacto na formação d@s estudantes e que não há mudanças com relação ao que tradicionalmente se reproduz neste campo. Por outro lado, houve um re-arranjo no qual a referida professora preocupou-se em oportunizar para as meninas a experiência de uma prática que ainda era exclusivamente dos meninos.

Tivemos a oportunidade de constatar o fato de que outra professora que não optou por cursar a disciplina possibilitou uma configuração às suas aulas próxima aos preceitos da co-educação física: *“eu nunca dividi menino-menina, não sei porque, mas eu acho que não tem que ser dividido, tem que ser junto mesmo [...]”*. (IARA, em 28/08/07). Pode ser que a resposta a tal situação resida no fato de que durante a graduação as aulas eram mistas, conforme afirma Edson (em 05/07/07): *“não tem separação de turma aqui, a gente fazia junto, daí normalmente quando os alunos partiam pra dar as aulas, os acadêmicos, as atividades propostas também eram pra que a questão de gênero fosse quebrada”*.

Também assinalamos que o caso da dança foi emblemático, todos os sujeitos que se propuseram a desenvolver este conteúdo ou prática corporal em escolas eram professoras, sendo que no caso de duas delas a atividade era ofertada na forma de disciplina optativa, para a qual pouquíssimos meninos se propuseram a fazê-la. Já vimos no capítulo introdutório que existe a discriminação de gênero e sexualidade relacionada às práticas corporais, tal como apontado no artigo intitulado *O homem que dança...* (LEITÃO, 1995) e alguns relatos ratificam isto:

[...] porque eles olham primeiro, dança eles olham primeiro pra ver o que que é, não se atiram assim, então eles olhavam “ah não! isso é coisa de menina”. Aí eu tive um menino, tive experiência com os meninos de 1ª a 4ª série [...] eles não vinham com esse conceito formado, [...] a pressão era muito grande e eles saíram [...] (CÁSSIA, em 12/07/07).

Podemos pensar que isto evidencia o quanto a vigilância vai ficando cada vez mais forte e marcada à medida que vai se progredindo no processo de escolarização, mas não é somente na escola que tal prática se faz comum, todo o conjunto social opera para o reforço da lógica, assim como não são somente os meninos e homens que atuam nesta tarefa:

[...] porque às vezes as meninas chegam e falam pra eles: “ah! tu não vai fazer isso né? tu não vai colocar a mão na cintura? eu não acredito, tu não vai fazer isso, parece uma menina”. As próprias meninas falam, então daí tem que sentar e conversar com todos mesmo não só os meninos [...] (VANGE, em 05/09/07).

Por outro lado, este mesmo processo escolar permite que estas práticas e concepções sejam progressivamente desconstruídas, porque neste mesmo relato a professora informa que:

[...] os maiores já não, mas os menores sim [...] eu sempre pergunto, faço como se fosse pergunta pra eles: porque que vocês acham que não pode colocar mão na cintura? Um menino não pode colocar a mão na cintura quando ta dançando? Daí elas falam: “é porque isso é coisa de mulher, porque isso só mulher faz”, daí a gente vai conversando [...] (VANGE, em 05/09/07).

Em Hooks (2001, p.121), foi exposta a fala de um de seus alunos, que de forma resumida aqui registramos: *“quando danço minha alma é livre. É triste ler sobre homens que param de dançar, que deixam de ser tolos, que param de permitir que suas almas voem livres... Acho que, para mim, sobreviver inteiro significa nunca parar de dançar”*. Os contextos onde estas experiências aconteceram são distintos, enquanto uma demonstra a potencialidade da dança para uma libertação a outra retrata algo que nem podemos classificar como uma oposição, porque a experiência da dança nem foi possível. De modo análogo, outra professora também relata algo próximo do relato citado acima, todavia houve uma diferença na condução do processo que deu outros contornos para esta experiência com dança:

[...] de vez em quando, ensino alguma coisa daí os meninos param, param [...] “eu não vou fazer isso” (risos), “porque isso é coisa de viado” (risos). A gente faz algum movimento, alguma coisa que rebola ou que “não vou fazer isso porque isso é coisa de viado” e o que ajudou um pouco é porque nessas turmas, principalmente dos maiores, que os meninos dizem que não vão fazer, não vão fazer porque é coisa de viado, o que ajudou um pouco foi o professor junto comigo, um professor homem que chegou e faz, daí faz sem problema nenhum e eles olham, agora eles não falam mais, antes falavam, agora eles não falam mais e fazem também, porque vêem alguém fazendo, um homem fazendo [...] (VANGE, em 05/09/07).

Mesmo que consideremos que foi necessário o exemplo de um “homem” fazer para romper com a concepção de que isto fere a masculinidade, contudo não podemos dizer que houve uma superação da homofobia. Ainda assim este ponto é interessante porque suscitou a reflexão sobre as potencialidades das práticas corporais que podem exercer um importante papel no sentido de romper com certas construções culturais, neste caso específico da dança vemos que há um caminho a ser percorrido para superar atitudes como as relatadas, as quais parecem que ainda são predominantes no âmbito escolar, mesmo que a proposta se encaminhe e tenha como ponto de partida a imitação, como vemos no caso acima.

4.2.5 Como e quando intervir

Apresentamos trechos de algumas entrevistas, evidenciando as experiências de alguns sujeitos desta pesquisa, nas quais foi possível detectar que aconteceram situações de homofobia, outras relativas à orientação de sexualidade e conflitos de identidades de gênero, principalmente nas aulas mistas, de dança ou de expressão corporal.

Mas, não paramos por aqui, cabe evidenciar mais algumas situações, a começar por um fato que aconteceu com o professor João, em que:

[...] tinham 3 alunos da 7ª série [...] uma sentou em cima da cintura e começou a apalpar os seios da que tava deitada, eu vendo aquela cena virei e falei: o que que eu faço? Recrimino? Ali eu perdi o senso, o que eu faço naquele episódio: é uma coisa normal? Ou não é uma coisa tão normal que a gente não pode deixar normalizar? Eu fiquei perdido ali [...] isso foi um fato, sinceramente foi um fato que me marcou [...].
(JOÃO, em 31/08/07).

Entre os dados obtidos nestas entrevistas pudemos detectar que alguns professor@s se colocaram numa posição mais de observador@s, cuja sensibilidade proporcionou apenas a percepção do fenômeno da violência e discriminação homofóbica.

Por outro lado, alguns/as dest@s entrevistad@s informaram-nos que realizaram intervenções. Tivemos o caso do professor Renato (em 26/10/07) que, a seu modo, com a intenção de provocar a reflexão sobre a validade destas idéias geradoras do

preconceito, utilizou para realização de um trabalho sistematizado, o exemplo de *Alexandre O grande*³⁸, cuja justificativa pautou-se na seguinte reflexão:

[...] será que ele não era macho? Por isso que eu problematizei, mas não valorizando a figura de ser macho entendeu? Dizendo que tudo que ele fez, tudo que ele conquistou, de repente por uma simples fala é enterrado, só porque supostamente ele era homossexual.

Observando de forma mais superficial esta fala podemos conceber que houve uma preocupação deste sujeito em organizar o referido trabalho, que tal intervenção pode ter desestabilizado algumas concepções d@s alun@s. Porém, vale lembrar, a palavra *macho* é um conceito cunhado a partir do conhecimento construído na biologia e aqui no Brasil possui sentido cultural de uma forte e inquestionável masculinidade. Acreditamos, entretanto, que o professor, ao usar tal termo, tenha feito em função de ser comum em nossa cultura.

A lógica de que era uma suposta homossexualidade fazia sentido, até porque tal classificação talvez não se aplique ao tal personagem, dada a inexistência deste conceito na época em que ele viveu. Em outras palavras, cremos não ser possível utilizar este exemplo, pois “a partir do início do século XVIII” o modelo grego foi “gradualmente superado por um segundo modelo, que associou cada vez mais, qualquer comportamento homossexual masculino, fosse ativo ou passivo, como ser efeminado, com abrir brechas no comportamento de gênero esperado e aceito”. (WEEKS, 2001, p. 67).

Em outro relato, vemos que a intervenção encaminhou-se a partir da preocupação em realizá-la, mas não ficou explicitado como teria sido:

[...] eu me deparei esse ano com um menino que visivelmente vai ser homossexual quando for maior [...] inclusive ele até já não é nosso aluno, a preocupação minha porque ele é totalmente avesso às meninas, não gosta das meninas só que ele não brinca com os meninos, era até uma coisa que eu tava começando a trabalhar, mas aí ele se mudou [...] (SALETE, em 14/09/07).

³⁸ Filho do rei Filipe II, nasceu em 356 a.C., foi aluno de Aristóteles e estabeleceu as bases da civilização helenística. Acessado em: < <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=540>>.

Pode ser que o encaminhamento desta intervenção fosse direcionado a um processo inclusivo, no qual a incorporação do aluno sinalizaria para a participação de atividades do primeiro grupo, o das meninas, porque sendo no outro poderia não haver a preocupação com a intolerância do sujeito para com este grupo. Por outro lado, vimos em outra entrevista que o processo de inclusão almejado na intervenção encaminhou-se no sentido de uma adequação por sexo, segundo as expectativas e formas de organização de aulas mais ortodoxas:

[...] teve um aluno que, da 5ª série, ele sempre foi mais feminino do que os meninos e fazia questão de mostrar isso também, então os meninos chingavam mesmo e gozavam e riam, não queriam deixar jogar futebol, eu disse: não, ele é menino também, vocês não tem nada a ver com a sexualidade dele, até ta em formação [...] (KÁTIA, em 21/08/07).

De modo diverso, houve posicionamentos cuja preocupação era de que a intervenção viesse a ser inadequada ou até mesmo desnecessária, de tal forma que acarretasse uma ampliação do problema:

[...] tenho medo de interferir de uma maneira negativa entende? Então prefiro deixar a coisa meio acontecer pra ver [...] a quanto anda a situação pra depois, se necessário, se se tornar um problema, se tiver afligindo a criança em si ou o próprio grupo a gente poder ver um jeito de fazer uma intervenção mais consciente da situação, porque às vezes até um comentário que a gente faça pode ta (risos) prejudicando mais ainda a situação, se é que é prejudicial também né (risos) [...]. (MARINA, em 07/08/07).

Outra argumentação que se apresentou foi de que uma adequada intervenção caminha na direção de que não haja ênfase no fato ocorrido, pode-se até conceber que, considerando-se o que foi verbalizado pelo sujeito, vale mais utilizar a sutileza na ação e o menor destaque à determinada diferença para auxiliar no processo, sem que isto se torne um problema. Vejamos como o sujeito discorre sobre sua concepção:

[...] há intervenção, mas não que nessa intervenção haja necessidade de se expor que naquele momento é um problema [...] você acha que ta acontecendo algum tipo de discriminação aí a gente alerta as crianças que isso não é uma coisa bacana, mas não com aquele ímpeto de querer evidenciar aquilo como um problema [...] acho que o legal é ele enxergar a diferença e conseguir lidar com aquilo de uma forma normal,

[...] mostrar que aquilo não é um negócio legal na forma sutil em que não deixa criar um problema [...] não tem necessidade de você problematizar dessa forma com as crianças a questão, ela vai enxergar com menos normalidade ainda o problema, porque ela vai achar que a próxima vez que ela quiser fazer uma ofensa ela vai usar esse termo, essa coisa [...]. (CAIO, em 11/09/07).

Estes relatos acima apontam para a compreensão de alguns sujeitos sobre a possibilidade de intervir quando estas questões afloravam na prática pedagógica. Pode-se dizer que os sujeitos desta pesquisa fizeram uma relação homofobia-homossexualidade porque, conforme os trechos das entrevistas apresentados, foram citados vários casos de alunos e alunas que sofriam algum tipo de discriminação por serem femininos ou masculinas, respectivamente. Em geral, estes alun@s eram classificad@s como sendo da orientação homossexual ou censurad@s pela *transgressão* de gênero, tanto por professor@s como por alun@s, nas instituições nas quais os sujeitos tiveram a oportunidade da experiência docente.

Em nossa concepção, talvez não houvesse uma compreensão aprofundada sobre o conceito homofobia e nem mesmo sobre a homossexualidade, o que implica pensar como o conhecimento sobre estes temas têm sido tratados desde a formação básica e mesmo na formação em nível superior.

Mesmo que a homofobia não tenha sido foco da problematização pedagógica da maioria dos sujeitos da pesquisa, neste grupo de 17 (dezessete) pessoas, aconteceram experiências relacionadas às questões de identidades de gênero e sexualidade nos ambientes educacionais em que atuaram, exceto para o professor Cazuza (em 25/09/07): *“ainda não vi nenhuma diferença dessa de chacota em relação a masculinidade ou feminilidade da criança [...] na minha aula não ocorre, porque é a aula de brincar, se divertir, de sair daquelas 4 aulas sentado na carteira entendeu?[...]”*.

Em outras entrevistas, também, surgiram situações que deixaram @s professor@s em estado de assombro, mas isto foi salutar, porque estas experiências fizeram aflorar a reflexão sobre como lidar com estas manifestações dentro da escola; para nós, ficou patente como o binarismo normal/anormal opera em situações no plano do real. De outro modo vemos no relato do professor Cazuza (em 25/09/07) que *“[...] tem coisas que a gente sabe que ocorre, mas como a gente não sabe como fazer,*

como sair disso, se deixa, repreende, [...] ai se aparecer na sua turma apareceu, se não apareceu melhor ainda”.

Este mesmo sujeito afirmou que em suas aulas não apareceu qualquer situação em que tivesse chacota sobre o gênero das crianças com as quais ele estava trabalhando. Também notamos que, ao final do relato, ele explicitou ser melhor que não tenha que se deparar com questões desta natureza; nossa interpretação é de que seja possível que ele sequer tenha conseguido enxergar situações problemáticas, mesmo que elas tenham efetivamente acontecido, porque aparentemente sua disposição não se encaminha no sentido de percebê-las e nem mesmo de intervir sobre elas.

No caso da professora Iara (em 28/08/07), vimos a seguinte afirmação: “[...] *tem coisas dessas situações, acho que eu não to preparada pra isso*”. Em seu relato, ela nos conta um caso em que encontrou duas crianças na faixa etária de 7 anos, no banheiro se esfregando e com as calças abaixadas. Diante dessa cena, a professora sentiu que precisava fazer uma intervenção, entretanto ela informa: “*mas se eu pudesse eu fugia (risos)*”. Tratava-se de uma ocasião relativamente mais simples, em que não estava acontecendo algum tipo de violência, mesmo assim produziu desconforto ao ter que lidar com situação relacionada à sexualidade.

Em nossa concepção, retomando aquela idéia suscitada por Louro (2001), existe uma ignorância com relação à questão da sexualidade como um todo, isto produz limitações de toda ordem. Poderíamos dizer que, em princípio, tod@s professor@s de Educação Física têm em sua formação o conhecimento sob o viés da biologia, ocorre que ele sozinho jamais daria conta de toda a complexidade que é inerente à sexualidade humana, porque este tipo de conhecimento não está limitado simplesmente aos preceitos existentes na fisiologia humana, existe todo um conhecimento construído culturalmente que origina mitos e tabus acerca deste tema e esta construção social interfere e atribui sentidos à própria construção do conhecimento sobre a morfologia do sexo. (LAQUEUR, 2001).

Retomando nosso foco, temos que as questões de gênero e sexualidade são problematizadas na formação humana de tal modo que em seu cerne continua produzindo e reproduzindo noções cuja base dão sustentação para manutenção das concepções ora existentes e a homofobia é uma dentre as formas em que se

materializa o conhecimento hegemônico. Desta feita, convém apresentar a concepção de que:

[...] Um sistema implícito de classificação fundamenta uma espécie de código moral das aparências que exclui, na ação, qualquer inocência. [...] A ação da aparência coloca o ator sob o olhar apreciativo do outro e, principalmente, na tabela do preconceito que o fixa de antemão numa categoria social ou moral conforme o aspecto ou detalhe da vestimenta, conforme também a forma do corpo ou do rosto. Os estereótipos se fixam com predileção sobre as aparências físicas e as transformam naturalmente em estigmas, em marcas feitas de imperfeição moral ou de pertencimento de raça. (LE BRETON, 2006, p. 78).

O que vimos nos relatos em alguma medida aponta para essa fixação nas aparências físicas, no corpo dos sujeitos e constitui um dos elementos que fundamenta o processo de rejeição e abjeção (BUTLER, 2001). Temos algumas perspectivas que, a partir disto, se apresentam enquanto possibilidades a serem exploradas nas aulas de Educação Física e até mesmo em outros campos de conhecimento, presentes no âmbito educacional. Começaremos pelo seguinte relato: *“eu trabalhava muito, não sei se era bom ou ruim, mas quando eu trabalhava muito o poder do toque, da pessoa tocar, da pessoa sentir o outro, meninos e meninas”*. (DUTRA, em 13/07/07).

De forma análoga esta concepção surge em outra entrevista:

[...] trabalhar isso com as crianças de ter contato com o corpo de outras pessoas, de outros meninos, de outras meninas, dele mesmo e perceber isso como uma coisa natural, mas que tem limite pra tudo e que como deve ser trabalhado [...] eu trabalho muito com questão do toque [...] (MARINA, em 07/08/07).

Ao mesmo tempo em que esta possibilidade é apontada por alguns sujeitos, outros que se propuseram ao trabalho nesta mesma linha indicam algumas dificuldades surgidas. A professora Silvetty (em 03/10/07) informa que: *“[...] a minha análise foi que eles tinham vergonha do toque [...]”*. Esta mesma avaliação é ratificada por outra professora: *“[...] na aula que tem um toque entre eles é muito complicado. Fazer um menino tocar num menino ou numa menina é muito complicado, é difícil [...]”* (IARA, em 28/08/07). Esta idéia foi novamente reforçada pela professora Silvetty, que apresentou-nos elementos que são importantes para esta pesquisa:

[...] qualquer evento que fizesse com que eles tivessem que ficar junto, que se ajudar: “não coloca a mão que isso é coisa de viado”. Assim eles diziam (risos) terrível né? [...] eu dizia que não é o fato de você tocar no seu amigo que você vai ta fazendo um gesto de homossexual e aí eles ouviam [...] (SILVETTY, em 03/10/07).

Porém, estas questões relacionadas ao toque não se limitam ao fundo homofóbico. Na escola vamos encontrar outras manifestações de tal modo que: *“[...] a gente percebe que eles ficam um pouco incomodados às vezes com aquele contato, [...] às vezes eles não querem dar a mão [...] não é porque é menina, mas é porque é aquela menina sabe?” (VANGE, em 05/09/07).*

Concebemos, tal como Le Breton (2006, p. 72), que o “processo de discriminação repousa no exercício preguiçoso da classificação [...] e impõe uma versão reificada do corpo. A diferença é transformada em estigma. [...] A presença do Outro se resume à presença de seu corpo: ele é seu corpo. A anatomia é seu destino”.

Outras avaliações surgem por parte de outros sujeitos, o professor João nos informou que:

[...] fazer quase todas as minhas aulas com uma sensibilização pelo movimento corporal, não deu muito certo, só isso não deu, começaram a bater de frente, eu tive problemas, como a construção deles é esportiva, nas aulas de educação física é esportivo e o esportivo na escola leva muito a uma violência [...] (JOÃO, em 31/08/07)

Como podemos ver, esta avaliação não se restringe à questão da homofobia, ela nos aponta que inerente ao esporte de rendimento está a competição e esta gera conflitos e confrontos que incitam a violência, independentemente que seja ou não seja de fundo homofóbico.

Além disso, é importante lembrar que tod@s professor@s carregam consigo para dentro da escola suas crenças e valores. Isto produz complicadores no processo educacional; por vezes o trabalho docente se encaminha no sentido de que @ professor tenha que lidar com contradições porque algumas coisas são esperadas del@, por exemplo, aquilo que a escola necessita/exige e as suas práticas e convicções forjadas nos outros grupos sociais por onde el@ transita. A este respeito, visualizemos este relato:

[...] a gente tá ali pra ensinar, a gente não tá pra julgar as pessoas, pra tentar ajudar não pra diminuir e é nesse sentido que a gente não tá preparado, a gente quer que ele seja como a gente acha que é correto, apesar de que eu não posso, eu não mudo a minha opinião de que eu acho que o correto não é a pessoa ser gay, mas eu também não posso deixar que aquilo influa no aprendizado do aluno, em como eu vou ajudar ele [...] (EDSON, em 05/09/07).

Encaminhando para a finalização deste eixo, em nossa síntese nem tod@s professor@s tiveram que lidar com a questão da homofobia explícita, mas com a maioria aconteceram situações em que ocorria o controle dos gestos e movimentos. Na concepção destes sujeitos da pesquisa, aparentemente os meninos são mais cobrados para terem atitudes e gestos masculinos. Interpretamos que a homofobia acaba se instalando em ambientes educacionais formais e desde que não problematizada, sua existência na sociedade continua sendo alimentada. Sobre isto a professora Vange (em 05/09/07), analisa: *“[...] eu acho que poderia ser evitado e às vezes o professor e a professora por [...] não saber lidar: “como é que eu vou fazer?” ou por desconhecer que isso acontece acaba se omitindo, não fazendo nada [...]”*.

Cremos ter apresentado até aqui alguns dados importantes, os quais demonstram em que medida os sujeitos depararam-se com a questão da homofobia, as manifestações de sexualidade no âmbito escolar e algumas formas com as quais os sujeitos tem lidado com estas questões em suas aulas. Dentre estas, alguns sujeitos reagiram com o temor de uma inabilidade para lidar com as situações, outros fizeram tentativas de intervenções com a finalidade de minimizar a problemática. Como nos interessava saber em que medida a universidade forneceu elementos para promover um trabalho sistemático, foram levantadas outras informações sobre as quais discorreremos na sequência.

4.3. os elementos fornecidos pela formação na universidade para o trato a estas questões na prática pedagógica

Para iniciarmos a discussão deste eixo, tomemos como ponto de partida os relatos surgidos nas entrevistas que apontavam uma diferença entre aquilo que foi vivido na formação e o que se encontrou na experiência docente na educação básica.

Embora esses dois fatores, em nosso entendimento, tenham uma relação muito direta, são concebidos, pelos entrevistados, como distintos, tendo em vista as afirmações de que aquilo que se vive na universidade parecia estar descolado do tempo e espaço reais, ou seja, numa outra dimensão.

As declarações se encaminharam no sentido de que o currículo pouco os preparou para o confronto com a realidade, sendo percebido que a academia se posiciona numa outra realidade, representando a educação básica de forma fantasiosa, ou se quisermos, na perspectiva do ideal. Desta forma, é pertinente pensar a partir da lógica que Veiga-Neto (2002b, p. 172) concebe o currículo, anunciando certa “*independência do espaço e do tempo em relação às práticas da vida diária*”. Nas palavras de um dos sujeitos desta pesquisa “*Prática de Ensino, no Colégio de Aplicação, mas é uma situação muito, é como se tivesse numa bolha, não tem nada a ver com escola*”. (JORGE, em 05/09/07).

Complementando esta afirmação, temos outras argumentações que acompanham a mesma linha de pensamento, porém fazendo uma avaliação mais geral sobre o currículo, de tal modo que: “[...] nós temos um problema curricular que não da conta de tudo [...]” (LUIZ, em 22/08/07). E ainda: “[...] eu acho que deixa muito a desejar [...]” (CÁSSIA, 12/07/07). Por fim, relativo ao assunto da formação em geral e do que a graduação possibilitou, segundo a avaliação de Renato (em 26/10/07) deixou a desejar: “[...] to querendo dizer é que diante do que poderia ser ela é muito pouco [...]”. Quanto à questão se o currículo forneceu instrumental para lidar com questões relativas ao tema deste estudo, Renato (em 26/10/07) aponta-nos que ações informais ampliaram suas possibilidades, fez uma crítica de que conhecimentos importantes são desprestigiados no currículo formal, é o que vemos em sua fala:

[...] voltando-se ao currículo, não [...] coisas mais informais, menos formalizadas [...] é uma incoerência muito grande você não valorizar as ciências humanas, sendo que a sua profissão caracteriza-se por lidar com seres humanos [...] (RENATO, em 26/10/07).

Ao questionarmos @s entrevistad@s sobre a existência, em sua formação profissional, de algo que @s fornecesse instrumentos para lidar com questões de sexualidade e homofobia que eventualmente pudessem surgir na atuação docente, as

afirmações de praticamente tod@s os sujeitos da pesquisa se encaminharam no sentido de informar que, tal como Dutra (em 13/07/07): “[...] currículo de um modo geral não me preparou pra isso [...]”. Outro professor informa que:

[...] não, com certeza não, [...] pouco mesmo falou sobre isso, falou mais na pedagogia de como ensinar, aprendemos os fundamentos, aprendemos a entender um pouco do pensamento humano, desenvolvimento da criança, do adolescente, um pouco sobre a sociedade [...] (CAZUZA, em 25/09/07).

Em outro relato percebemos certa ênfase na afirmativa de que a Universidade não se preocupou em fornecer instrumentos para lidar com estas questões: “[...] Não, nem pensar, eu fico pensando aonde foi que eu possa ter aprendido uma coisa sobre isso, sexualidade, humhum [...]” (IARA, em 28/08/07). De uma forma mais explícita que contempla nosso foco de pesquisa, encontramos o seguinte relato: “[...] não lembro de ter estudado em nenhuma disciplina a homofobia, como lidar com isso, questão de preconceito [...]” (KÁTIA, em 21/08/07).

Por outro lado, Vange (em 05/09/07), aponta que percebeu, mesmo que de forma dispersa, uma proposição de abordagem do assunto, como explica: “[...] mais ou menos, não muito até um pouco mais porque eu fui buscar isso [...] mas eu tenho certeza que as pessoas que estudaram comigo, se tu perguntar elas vão dizer que não [...]”. Como vemos em seu relato este tipo de conhecimento foi contemplado durante a formação em alguma medida, isto sinaliza certa coerência, porque esta foi uma das professoras que cursou a disciplina, mas sua fala também retrata um quadro de ignorância que, segundo sua concepção, foi majoritário entre @s colegas de curso.

Outra professora faz um apontamento de que: “[...] o currículo em si não, eu acho que nós quanto alunos e quanto às questões que nós trazíamos, com os textos que alguns professores trouxeram naquele momento é que sugeriram as discussões quanto a isso [...]” (EUGÊNIA, em 19/09/07).

Por outro lado, também encontramos o relato do professor Caio (em 11/09/07), para o qual: “[...] discussões dentro do curso, algumas disciplinas até levantaram essas questões com certeza, o curso possibilitou, [...] o curso com certeza suscitou o tema na medida do possível [...]”. A compreensão deste sujeito sobre currículo parece ser

distinta da adotada pela professora Eugênia, para a qual, aparentemente, as discussões e textos trazidos por “alguns professores” não compõem o currículo.

A estas afirmações, encontramos outra resposta que aponta para uma justificativa, entre várias possíveis, sobre o que gera este tipo de problema durante a formação em Educação Física:

[...] não deu conta de refletir sobre a questão, acho que dos problemas da escola em geral, porque apesar de ser um curso de licenciatura ele tá muito voltado pro esporte, rendimento, é muito focado pela própria questão da academia de ginástica [...] (MIRIAM, em 12/07/07).

A este respeito, segundo Saraiva (2005, p. 134): “num contexto onde não se objetivem mudanças, o Esporte fornece, tanto ao aluno quanto ao professor, a possibilidade de confirmar ‘o que está aí’”. Embora a autora não tenha feito esta avaliação na perspectiva da formação em nível superior, ainda sim a lógica é pertinente e cabe para este contexto. A experiência como desportista pode proporcionar um preparo para o enfrentamento do mundo tal como se encontra configurado. Isto comporta algumas contradições para a condição de professor@s, porque ao mesmo tempo em que é necessário sobreviver neste mundo que nos impinge a competitividade, também é importante tentar superar este fenômeno que aparentemente tem se majorado na contemporaneidade.

Outra professora nos traz algumas reflexões importantes e aponta-nos alguns dados que merecem discussão:

[...] questão de currículo mesmo eu acho que fica a desejar, porque te instrumentaliza pouco mesmo pra isso, agora depende do acadêmico, se ele for atrás e buscar, foi o que eu te falei, percebo que eu enquanto acadêmica fui falha em alguns pontos até pela falta de maturidade [...] currículo da educação física não tem, mas a universidade te propicia poder passear nos outros cursos [...] (MARINA, em 07/08/07).

Este entendimento de que a Universidade oferece, sim, oportunidade de formação qualificada nos temas da pesquisa que aqui apresentamos é pertinente e ao mesmo tempo contém contradição na medida em que, quando ela diz “*currículo da educação física não tem*”, sua compreensão de currículo limita-se à disposição de

disciplinas na matriz curricular do curso, sem levar em consideração que fazer disciplinas de outra faculdade/área do saber é parte da formação de professor@s de Educação Física, mas fica na perspectiva d@ alun@ conhecer as possibilidades de ofertas curriculares pela própria instituição superior.

Em relação à estrutura organizacional oferecida pelo curso, um dos entrevistados faz o alerta de que: “[...] muita gente não sabe que é possível fazer uma disciplina em outro centro [...]”. (JOÃO, em 31/08/07). Isto denota que pode haver certa deficiência nos trâmites de divulgação das disciplinas ofertadas pelos diversos centros da universidade e, ainda, precariedade nos sistemas de orientação de alunos quanto à composição de sua própria trajetória curricular.

Ainda há que se considerar alguns relatos apontando que @s acadêmic@s acabam por perceber as possibilidades de instrumentalização que poderiam ter sido alcançadas via formação universitária, ao ingressarem, efetivamente, na prática profissional, como o seguinte depoimento declara:

[...] sinceramente eu acho que não, eu saí, acho que é até normal a gente sair da universidade com a sensação de que tá faltando alguma coisa, mas eu fui sentir essa necessidade, essa falta, quando comecei a dar aula [...] (KÁTIA, em 21/08/07).

Deste modo, é possível dizer que, mesmo que tod@s acadêmic@s tivessem clareza sobre as possibilidades de buscar outros elementos para sua formação no âmbito da universidade, sem necessariamente terem que ficar restritos à matriz curricular específica do curso, ainda assim talvez não tivessem construído a compreensão sobre as necessidades futuras.

Contudo, durante a própria formação há uma grande chance de que a questão das futuras necessidades transpareça durante o período de realização do estágio supervisionado, conforme os relatos d@s entrevistad@s. Neste sentido, 7 (sete) professor@s do G2 mencionaram que as experiências na Prática de Ensino foram primordiais para proporcionarem as mínimas condições necessárias ao exercício docente no ambiente escolar; 4 (quatro) professor@s apontaram que a Prática de Ensino foi marcante e redimensionou sua formação. Entre professor@s do G1, 3 (três) del@s fizeram esta mesma avaliação e relataram suas experiências com este

componente curricular. Porém, no que concerne à formação como um todo, ainda notamos uma compreensão de que o currículo do curso pouco preparou para lidar com questões de gênero e sexualidade na prática pedagógica.

Segundo a concepção destes sujeitos, algumas pessoas acabam por tomar conhecimento sobre estas questões durante a própria formação, como foi o caso da professora Salete (em 19/09/07): “[...] *quando eu entrei na faculdade pra mim era normal a divisão de meninos e meninas, mas aí tu entra lá, vê, estuda e olha! opa realmente não é legal [...]*”.

Ao pensarmos que no campo da Educação Física brasileira trabalhos delimitados a partir de um recorte baseado no gênero vêm sendo tratados em nível de pós-graduação *lato sensu* desde a década de 1980 (LUZ JÚNIOR, 2003, p. 126-160), mas que começaram a problematizar as questões de gênero surgiram somente a partir da década de 90 (LUZ JÚNIOR, 2003, p. 59). Ainda, conforme o estudo³⁹ de Bernardes (2006), o qual demonstra que a proliferação de investigações e debates acadêmicos se deu a partir dos anos noventa do século passado, podemos conceber que o processo para que este tipo de conhecimento tenha efeito sobre a formação será demorado, porém está em plena implantação, como evidencia em alguma medida o referencial acima.

Na medida em que estes sujeitos estiveram em contato com as questões que a Educação Básica suscita, isso talvez tenha provocado um entendimento sobre as citadas necessidades, tendo em vista os acontecimentos com os quais se deparam e, com isto, os conteúdos em que o currículo da formação em nível de graduação possa ter deixado a desejar. Conforme Louro (2001, p. 30), “a escola nega e ignora a sexualidade”, porém estas discussões são emergentes, estão presentes no cotidiano; diariamente os sujeitos deparam-se com situações, necessitam realizar intervenções, freqüentemente correndo o risco de estarem despreparad@s, de forma que um dos efeitos possíveis em decorrência disto seria o silenciamento sobre estas questões.

Tais situações podem provocar constrangimentos, vergonha e inabilidade em lidar com as questões desta natureza, que, em especial a homofobia, é bom lembrar,

³⁹ versa sobre as publicações de estudos de gênero, numa perspectiva culturalista, em reconhecidos periódicos de Educação Física no cenário nacional.

são questões problemáticas na medida em que se mantém um quadro de intolerância e violência para com as diferenças. Esta foi, inclusive, uma categoria empírica que emergiu em nosso estudo, uma vez que os sujeitos apontaram que as dificuldades de relacionamento entre alun@s são embasadas a partir de critérios como raça-etnia, higiene corporal, religião, gênero e sexualidade. Utilizaremos como exemplo o relato da professora Cássia (em 12/07/08), no qual ela anuncia que: *“[...] em todas as disciplinas a gente teria que lidar com as diferenças seja em treinamento, seja em fisiologia, seja onde for sabe, nas questões pedagógicas devia ta muito mais vinculado essas diferenças [...]”*.

No entanto, a oferta de uma disciplina em modalidade opcional, acaba por demonstrar certa indiferença em relação à importância destas questões, que, em alguma medida, se contrapõe aos discursos de valorização das diferenças que tanto proliferam em contextos atuais, presentes seja em nível de legislação educacional, como já vimos anteriormente, sejam nos discursos disseminados pelos meios de comunicação.

Na perspectiva de uma parte dos sujeitos, a oferta de uma disciplina sobre as temáticas eleitas para esta pesquisa deve ser obrigatória, a exemplo da afirmação da professora Salete:

“[...] eu acho que tem que ser obrigatória. [...] eu lembro da escola quando eu era aluna, a gente tem uma visão totalmente diferente, não sabe o que a gente vai encontrar lá na escola, então que nem na época: “gênero, ah não! gênero não vou fazer, tem outras coisas mais importantes”, se fosse obrigatória eu teria feito [...]”. (SALETE (em 19/09/07).

Nesta mesma linha de argumentação, o professor Dutra (em 13/07/07) informa: *“[...] eu acho que deveria ser obrigatória, [...] mas isso eu vejo hoje, tem isso também, eu vejo tantas outras disciplinas que para um curso de licenciatura não servem pra quase nada, sabe? [...]”*. Sua posição de que a disciplina deveria ser obrigatória é ratificada por sua colega de formação, professora Marina (em 07/08/07), que diz: *“[...] eu acho que deveria ser obrigatória, não como optativa [...] às vezes pra algumas pessoas uma disciplina na universidade pode estar abrindo um campo pra mudar a vida*

dela e através da atuação dela poder estar fazendo outras pessoas pensarem sabe [...]”.

De forma mais direta e pragmática, encontramos no relato do professor Cazuza (em 25/09/07) a seguinte avaliação: *“[...] optativa é complicado, tem que jogar direto no currículo, que ninguém vai falar: “ah vou optar por isso” [...] vai ter que passar, então não vai ter escolha [...]”.* Esta compreensão de que a disciplina teria que estar presente diretamente no currículo pode ser atribuída, em parte, ao fato de que uma lista de disciplinas optativas é colocada em um quadro afixado nas dependências onde funciona a coordenação de graduação do curso de Educação Física, a impressão que passa é de que como se fosse algo à parte ou distinto da matriz curricular, apenas um apenso ao currículo. Outra professora amplia esta linha de pensamento, apresentando os seguintes argumentos:

“[...] deveria ser obrigatória e não optativa [...] eu acho que no curso nós deveríamos ter uma, essa disciplina de gênero e sexualidade [...] eu sei que ela é importante, que é necessária, que eu tenho que conhecer mais sobre o tema, porque quando tem as dificuldades eu não sei como lidar, mas é um assunto que não me interessa estudar. Eu não sei porque, mas eu não tenho interesse em estudar esse tema em específico.[...] por escolha eu não participaria [...]. (IARA, em 28/08/07).

Estes relatos defendem a obrigatoriedade da oferta de uma disciplina que trate sobre gênero e sexualidade, porque as expectativas destes sujeitos residem no fato de que ela possibilitaria o instrumental para lidarem com estas questões na prática pedagógica, mas esta compreensão surgiu após a experiência da prática docente em escolas, onde existe emergência de tais questões. Como vimos nos dados apresentados no subtítulo 4.2, questões sobre sexualidade, em especial, a homofobia aparecem durante as aulas de Educação Física e mesmo em outros momentos na escola. Porém, vários sujeitos avaliam que o trato destas temáticas poderia ser em formato transversal, passando a ser um eixo ou conteúdo comum em várias disciplinas, conforme apontado pela professora Miriam:

“[...] pensar meio que um eixo central, que isso englobasse várias disciplinas, que na disciplina, por exemplo, de futebol a gente não

tratasse só a técnica do futebol, mas que englobasse essas questões junto das disciplinas, não sei se talvez seria uma disciplina [...] mas que dentro das disciplinas pudesse contemplar essas temáticas até porque pra estabelecer essa relação, porque talvez uma disciplina que fale é da diversidade e a outra fala do futebol, outra fala do handebol, parece que talvez no todo a gente não veja essa relação, mas se dentro das disciplinas estabelecesse essas temáticas também, porque obviamente elas vão fazer parte e enfim, a dança, o esporte, o conjunto todo da educação física estar permeado por essa questão da diversidade penso que seria ate mais interessante assim por estar sempre estabelecendo essas relações [...]. (MIRIAM, em 12/07/07).

Mesmo alguns dos sujeitos que apontaram a necessidade da oferta de uma disciplina obrigatória, também evidenciaram que seria importante este processo transversal. Entre o grupo que concebe deste modo se manifestaram 9 (nove) sujeitos, distribuídos entre os grupos G1 e G2. Um dos sujeitos do G1 nos faz o seguinte relato:

[...] veja bem porque uma disciplina, o ideal seria que isso permeasse todas as ações, o ideal seria, isso não acontece [...] associada aos diferentes conteúdos seja ele esportivo ou sociologia ou as questões biológicas, trabalhar a questão da co-educação, [...] você conseguiria observar a forma mais ampla da discussão [...]. (DUTRA, em 13/07/07).

No caso do professor Luiz (em 22/08/07), que cursou a disciplina de Gênero e Co-educação aponta que: *“[...] não tem que ter uma disciplina especifica, mas deva ser abordado em todas as disciplinas [...]”. Assim como a professora Vange (em 05/09/07), que também cursou a disciplina, faz sua avaliação que “[...] de repente até nem disciplinas, pode ser sim uma disciplina ou outra que trate sobre esse assunto específico, mas as outras disciplinas poderiam tratar disso, não teria necessidade de ter uma disciplina separada de gênero e sexualidade [...]”.*

O professor Luiz evidencia que o texto dos PCNs o influenciou a conceber que tal tipo de organização curricular seria mais adequada:

[...] não sei se seria o caso de criar uma disciplina obrigatória, a questão de gênero, mas que ela devia estar sendo abordada nas disciplinas curriculares como um tema transversal, que existe aí nos PCNs essa questão tem que ser colocada, [...] os acadêmicos tem que refletir sobre isso, porque ela aparece no cotidiano escolar [...]. (LUIZ, em 22/08/07).

A partir desta observação de que tanto sujeitos que cursaram a disciplina de gênero e Co-educação como os que não a cursaram apontam para a importância de uma transversalização, podemos conceber, assim, que foi na experiência da docência e da própria formação universitária que possa ter construído esta compreensão por parte dest@s entrevistad@s. Além de que dentre os 9 (nove) sujeitos que apontam para este caminho, o fato de alguns terem cursado a disciplina não @s tornou muito diferentes d@s demais, como vimos no subtítulo anterior, nem mesmo as intervenções na prática pedagógica foram encaminhadas unicamente pelos sujeitos que fizeram a disciplina que, a princípio, teriam mais elementos para promovê-las.

Uma justificativa possível para o argumento de que a transversalização é interessante, encontramos na afirmação de João (em 31/08/07), na qual aponta que *“[...] as coisas não são separadas, elas são únicas, a gente separa pra tentar conhecer, mas nunca fomos tão especialistas e vivemos tão juntos e ao mesmo tempo tão afastados um do outro [...] nunca vivemos tão perto e ao mesmo tempo tão longe [...]”*. Esta reflexão demonstra um fenômeno típico da contemporaneidade e ao mesmo tempo informa que isto precisa ser problematizado no currículo desde seu processo de estruturação, na forma como se organiza e distribui os tipos de conhecimentos que nele comporta.

Outro ponto que merece destaque caminha para o fato de que é possível conceber que a oferta da disciplina no núcleo comum do curso de Educação Física demonstraria o reconhecimento, desde o Projeto Pedagógico do curso, em relação à importância dos temas deste estudo. Talvez, ainda, possibilitaria outra forma d@s acadêmic@s perceberem este tipo de temática, dado que os conhecimentos e discussões proporcionados pela disciplina muito contribuiriam para um equilíbrio entre aquilo que se almeja na formação e aquilo que ainda existe enquanto realidade:

“[...] acho importante, só que não sei como, com que nome essa disciplina, com que objetivo, não sei se você consegue entender, de mais amplamente entrar na didática, acho que esse é o nosso problema, a gente vê separado e é uma coisa que está tão presente, tem haver com as atividades que a gente passa: ah meninos pra um lado, meninas pra outro, ali a gente já tá fazendo [...] uma disciplina, mas que tu faça nessa disciplina, consiga trabalhar, enxergar e usar nas disciplinas subsequentes de prática pedagógica e até de discussão de teoria

mesmo, Sociologia, é Fundamentos Humanísticos em Educação Física [...] (EDSON, em 05/09/07).

O professor Renato, por sua vez, expôs as complexidades e contradições da condição de conhecimento da proposta pedagógica do curso por parte d@s academic@s:

[...] deveria ser optativa porque eu pressuponho que deveria haver também uma conscientização, por parte dos alunos, [...] de você também adquirir, não só receber as coisas [...] deveria ser obrigatória, você esta entendendo a contradição que eu to colocando? [...] já que não são visões básicas, infelizmente, ela deveria ser obrigatória [...]. (RENATO, em 26/10/07).

Em sua concepção, a compreensão destas questões como básicas deveria ser construída na formação e, deste modo, a oferta de uma disciplina optativa já seria suficiente. Professora Silvetty (em 03/10/07) salienta e reforça a posição acima registrada: *“[...] vai depender do professor e da gente que ta estudando de visualizar vários aspectos de gênero [...]”*. Tais posicionamentos também evidenciam que determinadas escolhas vão depender de interesses individuais, realçamos que a própria disciplina de Gênero e Co-educação passou a existir no currículo em decorrência do fato que a professora responsável pela proposição tinha este tema como seu objeto de estudo, mesmo que reconheçamos que as instâncias deliberativas do curso absorveram tal demanda. De qualquer modo, não foi em um processo coletivo que se propôs e se efetivou sua implantação, no qual estavam sendo plenamente reconhecidas as novas condições que estavam configurando-se até mesmo em termos de ordenação legal.

Por fim, algo ficou marcadamente frisado no decorrer deste trabalho, as questões de gênero e sexualidade, bem como a homofobia, são emergentes e estão a povoar a realidade em todos os momentos da formação humana, não somente na Educação Básica. Mas o que, aparentemente, ainda predomina é certa ignorância sobre o processo de construção das identidades culturais, com o imperativo da constituição das diferenças como forma de delimitar os espaços hegemônicos. A exemplo disto, vemos no relato a seguir como estas questões acabam por manifestar-se na vida das pessoas,

quando interrogamos se os cursos de Educação Física deveriam ofertar disciplinas sobre as questões de gênero e sexualidade, obtemos a seguinte resposta:

[...] eu acho que sim, acho que sim porque tem pessoas que não sabem lidar, não sabem como que surgiu e de que forma está no meio das nossas vidas, e aí elas não sabem viver com isso, rejeitam e a gente que somos formadores é necessário ter uma visão bem mais ampla nessa questão de gênero e de sexualidade [...] (SILVETTY (em 03/10/07).

Neste relato, a professora busca evidenciar que o desconhecimento pode gerar intolerâncias de toda ordem. Assim, concebemos que esta pode ser uma das fontes na qual se origina a homofobia e outras violências contra aquele@s cuja manifestação de sexualidade foge à norma.

Pelo que foi até aqui exposto, cremos ter lançado alguns elementos importantes para suscitar discussões sobre as relações, sempre em aberto, entre a formação humana e as questões que o corpo, o gênero e a sexualidade comportam, lembrando que na contemporaneidade, especialmente:

a partir dos anos 80, as imagens publicitárias da juventude anunciavam uma tendência distinta, com finalidades coerentes com os interesses econômicos globalizados: mais do que liberação moral e sexual, seria necessário liberar o corpo de seu patrimônio genético, incluindo as rupturas de gênero e espécie. (SANT'ANNA, 2000, p. 53).

Como vemos, a partir do que a autora pontua, é possível entendermos que, nessa ordem que regula a contemporaneidade, o mercado econômico vem sendo importante regulador das práticas humanas, inclusive, nas questões que aqui discutimos. Neste contexto, por um lado, os corpos são interpelados de tal maneira que alterações das mais diversas naturezas são levadas a efeito numa resposta aos insistentes apelos da mídia; por outro, as questões da alteridade, respeito e equidade ganham maior espaço de discussão, o que confere significativa importância à discussão que ora trazemos.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao chegarmos no momento de finalização desta pesquisa ressaltamos que se trata apenas do desfecho de uma primeira investigação que nos propusemos a realizar sobre os temas gênero e sexualidade, com um enfoque na questão da homofobia. A preocupação em debruçar sobre tal assunto foi sendo consolidada ao longo de 15 anos de experiência na atuação em práticas pedagógicas específicas ao campo de conhecimento denominado Educação Física; diante disso, concebemos que ao atuar diretamente com os corpos em movimento, abre-se amplas possibilidades, também, de formação humana em sua integralidade.

Suspeitamos que aos sujeitos da pesquisa, o simples ato de participar deste trabalho, suscitou a reflexão sobre como vem desenvolvendo sua prática pedagógica. Nossa compreensão é que o processo de formação não se esgota ao término do curso de graduação, portanto, todas as atividades produzidas de forma intencional nas práticas docentes que apresentem novas problemáticas, fazem emergir a necessidade de se repensar a própria forma de atuação pedagógica. Conseqüentemente, entendemos que as reflexões sobre a problemática da homofobia apontaram para a necessidade de busca por melhores instrumentos, o que certamente, poderá produzir mudanças qualitativas na prática docente dos referidos sujeitos.

Considerando que a formação lida com o ser humano em sua dimensão integral e aquilo que tem sido produzido acerca dos temas aqui discutidos, ainda não tomou forma mais explícita no âmbito das matrizes curriculares de instituições de ensino superior, cabe avaliar, então, qual projeto de formação humana está concretizando-se neste campo de conhecimento. O que acontece efetivamente, na prática pedagógica organizada por professor@s de Educação Física, que toque nestas questões relacionadas à sexualidade ainda carece de maior aprofundamento, a iniciativa deste estudo se encaminhou no sentido de começar a preencher esta lacuna, mas é somente o começo.

Neste sentido, outro eixo que esteve presente na formulação desta pesquisa diz respeito à formação profissional. Assim como Moreira (1999), compreendemos, ainda,

que há uma estreita inter-relação entre teoria curricular e formação de professores. No que diz respeito à discussão mais específica para a formação em Educação Física, o trabalho de Aroeira (2006, p. 136) – no qual são descritos os registros da RBCE⁴⁰ acerca da relação entre currículo e formação de professores no campo da Educação Física – anuncia a necessidade de maior produção acadêmica que analise a “questão do currículo ligado a temas das teorias curriculares e a importantes categorias, como gênero, raça/etnia, geração, classe social e identidade”. Neste sentido, podemos apontar que a discussão sobre a diversidade cultural pode ser pertinente para a construção de currículos que possibilitem, minimamente, discussões sobre a temática.

Desta forma, chegamos à compreensão, da qual compartilhamos com o pensamento de Moreira (1999), de que é importante garantir o enfoque sobre diferentes processos culturais. Apontamos, com o estudo que ora é apresentado, que tal procedimento possibilita a compreensão de que os diversos tipos de preconceitos e discriminações possam estar baseados em determinados tipos de conhecimentos que são produzidos por grupos hegemônicos, em detrimento daquilo que é constituído pelos outros.

Isso demandaria um completo redimensionamento da visão e da forma com que @s professor@s de Educação Física enfrentam a questão das diferentes manifestações da sexualidade. Para tanto, um curso de graduação teria que não somente promover impacto nos conteúdos institucionalmente determinados, os objetos diretos de intervenção dest@s profissionais, como também ser capaz de problematizar outros aspectos inerentes à prática docente, que não somente os explícitos na matriz curricular do curso.

Do que foi apresentado enquanto resultado daquilo que pescamos neste oceano, no qual estavam submersas as informações importantes acerca do que é a compreensão dos sujeitos sobre sua formação e a inter-relação com o tema deste estudo, vimos aflorar perspectivas diferentes e ricas em termos de variedade sobre as formas com que os sujeitos apropriaram-se do conhecimento em sua formação.

Retomando as questões iniciais, cabe apontar que os sujeitos desta pesquisa compreenderam a homofobia enquanto uma problemática a ser enfrentada na prática

⁴⁰ Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

pedagógica, mas o instrumental fornecido pela universidade não foi suficiente. Mesmo assim alguns sujeitos produziram intervenções com enfoque para as questões de gênero e até mesmo da sexualidade. Ao compararmos os dois grupos detectamos que não houve diferença significativa entre o grupo de professor@s que cursou a disciplina *Gênero e co-educação física* e aquel@s que não cursaram, portanto isto não produziu efeitos muito diferentes na prática pedagógica, mas podemos indicar que @s professor@s que cursaram a disciplina, desde a graduação, compreenderam que as questões de gênero e sexualidade eram importantes para a sua formação.

Ainda em relação ao percurso teórico, assinalamos como possibilidade de aprofundamento a teoria *queer*. Nossa compreensão é de que uma pedagogia pautada nesta teoria utilizaria como princípio o constante debate, questionamentos e convivência com a contradição, sem uma preocupação da acomodação dos sujeitos a uma identidade fixa, tendo como princípio que ela pode ser “potencialmente transformativa que deve ser mostrada publicamente até deixar de ser um segredo vergonhoso, mas sim um modo de vida legítimo de estar no mundo”. (ALMEIDA, 2004, p. 94). Reportando-nos à perspectiva de Butler (2005), uma teoria nestes moldes procuraria elucidar os efeitos de sentido da materialidade da norma na produção de corpos abjetos, aquele domínio do excluído, que não é pensado como plenamente humano.

Diferentemente de uma proposição feita nos moldes de uma receita, acreditamos que o importante na formação d@s alun@s seria incentivar um pensamento questionador, de tal forma que provocaríamos um desequilíbrio das certezas e verdades que parecem estar presentes desde sempre. As próprias interações e experiências do cotidiano são capazes de demonstrar o caráter contextual dos acontecimentos; diríamos, por exemplo, quando um professor ou professora questiona os motivos pelos quais um aluno não dança está estimulando-o a formular respostas, mas se esse aluno não sabe responder, talvez não exista um argumento plausível, e, ainda, porque ele mesmo já testemunhou fatos que demonstraram que homens não dançarem não é uma regra, talvez até seja a excessão.

Uma disciplina sobre gênero e/ou sexualidade necessitaria que seu objetivo central passasse por compreender como a diferença se constrói socialmente e,

principalmente, de que esse caráter construído é ocultado, idealizando a diferença como que da ordem da natureza.

Apesar disso, devemos salientar que qualquer outra disciplina que proponha discussões ou metodologias sobre processos inclusivos poderia ser adequada: primeiro por problematizar essas questões na prática pedagógica; segundo, por não estar pré-determinando nem tampouco limitando categorias de análise. Áreas como antropologia, sociologia, filosofia e até mesmo a psicanálise, articuladas com temáticas como corpo, esporte, jogo entre outros, podem fazer despertar em noss@s estudantes a compreensão de que a diferença não é sinônima de desigualdade. (VEIGA-NETO, 2002a).

Portanto, foi muito profícua a possibilidade de verificar a contribuição que a atual concepção de currículo traz para a prática d@s referid@s professor@s, bem como extrair dessa experiência a ampliação do conhecimento acerca da problemática apresentada nesse texto e das carências dos projetos curriculares de formação inicial em curso.

Embora as atuais políticas estejam voltadas para alterações quanto à questão das desigualdades, não podemos perder de vista que elas permanecem como tradicionalmente já vêm existindo a alguns séculos; a atenção a esta problemática, manifestada em documentos oficiais e em instituições, no âmbito nacional, criam a expectativa de que mudanças estão em pleno curso, e, nem sempre, essas mudanças são perceptíveis. Não podemos nos acomodar à idéia de que as relações estão tornando-se mais justas por estarem contempladas nas políticas institucionais assim como presentes nos freqüentes discursos de valorização e respeito à diferença, pois pessoas atribuem sentidos muito diversos a elas, de modo que o processo de resistência que fortaleceu os movimentos das chamadas minorias, também opera junto a aqueles que desejam conservar as suas vantagens institucionalizadas pelo modelo hegemônico.

Em se tratando de formação humana, estas questões atribuem significado às práticas docentes; por sermos sujeitos imersos nos emaranhados construídos pelas relações de poder somos interpelados pelas demandas que nos são colocadas,

cabendo a nós encontrarmos as respostas possíveis que nos forneçam os elementos capazes de lidar com a complexidade da vida.

Por tudo aquilo que foi exposto durante as entrevistas, concebemos que exercer a docência coloca os sujeitos em posição de possível ambivalência, na medida em que, estando em cena no ambiente escolar somos interpelados e capturados por uma alta carga de expectativa social, ao mesmo tempo em que, também, esperamos do outro das nossas relações; ambivalência, ainda, quando experimentamos o distanciamento das representações, por nós construídas como ideais da prática cotidiana escolar, daquelas práticas que realmente acabam por se constituir na fluência das ações de nossa atuação profissional; é como se o sujeito se partisse em dois: um sujeito que pensa e quer o ideal e o outro, o sujeito professor que acaba por encenar um roteiro previamente escrito pelos quadros curriculares e expectativas sociais.

Diante do exposto, uma resposta possível encontra ressonâncias nas teorizações de Hall, segundo o qual as sociedades da modernidade tardia “são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos”. (2005, p. 17). Com o entendimento de que a nova economia política dos corpos centraliza-se no investimento de relações de poder, dispositivos que colocam o sujeito na condição de sujeitados de um sistema em que o corpo deve ser útil, produtivo e submisso.

Na pretensão de, por ora, demarcar apenas uma pausa e apontando para novas possibilidades de estudo, a nova questão se encaminha no sentido de que é necessário compreender que condições estão implicadas nessa relação d@ professor@ em atendimento a um dado regime de verdade que posiciona o respeito à diferença como de alto valor em sua prática pedagógica?

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133977por.pdf>> Acesso em: 28 Ago 2006.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Juventude, juventudes: o que une e o que separa*. Brasília: UNESCO Brasil, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146857PORB.pdf>> Acesso em: 20 Nov 2007.

ALMEIDA, Miguel Vale de. A teoria queer e a contestação da categoria 'gênero'. In: CASCAIS, António Fernando (org.). *Indisciplinar a teoria: estudos gays, lésbicos e queer*. Lisboa: Fenda, 2004.

ALTMANN, Helena. *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*. Rio de Janeiro, 2005. 226 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

AROEIRA, Kalline Pereira. Currículo e formação de professores: sobre os registros da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1979-2002). In: NETO, Samuel de Souza; HUNTER, Dagmar (orgs.). *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006.

BERNARDES, Taihnee Stein. *Levantamento histórico do impacto dos estudos de gênero na Educação Física*. Rio Claro-SP. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BORBA, Rodrigo. Lingüística Queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. *Entrelinhas*. Ano III, nº 2, jul/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=5&s=9&a=25>> Acesso em: 10 abr 2007

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Edições 70: Lisboa, 1979.

BOTELHO GOMES, Paula; SILVA, Paula; QUEIRÓS, Paula. *Equidade na educação: educação física e desporto na escola*. Porto: Associação portuguesa a mulher e o desporto, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Temas transversais: Pluralidade cultural: orientação sexual*. 3.ed. Brasília: MEC, 2001. (Parâmetros Curriculares Nacionais; 10).

_____. Ministério da Saúde. *Dst-aids*. Programas de direitos humanos. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/data/Pages/LUMISE047F607PTBRIE.htm>> Acesso em: 30 Agosto 2006.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e Promoção da Cidadania Homossexual. Programas de direitos humanos. SILVA, Cláudio Nascimento; SANTOS, Ivanir Augusto Alves dos (orgs.). Brasília: SEDH, 2008.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação v. 21 (1), p. 71-96, jan/jul. 1996.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. In: PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis: UFSC, vol. 10, nº. 1, p. 155-167, jan. 2002.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2005.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

CARREIRO COSTA, Francisco. Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. *Revista da Educação Física UEM*. Maringá, vol. 5, n. 1, p. 26-39, 1994.

CASCAIS, António Fernando (org.). *Indisciplinar a teoria: estudos gays, lésbicos e queer*. Lisboa: Fenda, 2004.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara da Educação Superior. Parecer CNE/CES 0058/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. *Atos normativos*, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf> Acesso em: 28 abr. 2006.

_____. Câmara de Educação Superior. Resolução nº. 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, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 6 abr. 2006.

_____. Conselho Pleno. Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Atos normativos*, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 2 ago. 2005.

_____. Conselho Pleno. Resolução nº. 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.

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.

DE LAURETIS, Teresa. Tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, março. 2002.

DURÁN S., Manuel. Michel Foucault y su política queer de los placeres: una mirada a las geografías del deseo homo erótico en Chile. *Cyber humanitatis*. Chile, nº 35, 2005. Disponível em: <<http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/>>. Acesso em 10 agosto 2005.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. *Revista Movimento*. Porto Alegre, vol. 10, n. 1, p. 89-111, jan/abr. 2004.

FOUCAULT, Michel. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). *Michel Foucault: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. p. 308-334. (Ditos & escritos II).

_____. *História da Sexualidade I. A Vontade de Saber*. Tradução: Maria T. C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 16. ed. São Paulo: Ed. Graal, 2005b.

_____. *Microfísica do Poder*. Tradução: Roberto Machado. 22. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006a.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramalhete. 31. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2006b.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. *O que é homossexualidade*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Tradução: Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. *Revista Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 85-102, out. 1998.

KUNZ, Elenor. Atletismo. In: KUNZ, Elenor; SOUZA, Maristela de (Orgs.). *Didática da educação física*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. (Educação física, 1).

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

LEITÃO, Fátima C. do Valle; SOUSA, Iracema Soares de. O homem que dança...*Revista Motrivivência* Florianópolis: UFSC, ano 07, n. 8, p. 251-259, dez. 1995.

LIMA, Francis Madlener. *O discurso sobre a homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de licenciatura em educação física*. Curitiba, 2006. 140 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

LUZ JÚNIOR, Agripino Alves. *Educação física e gênero: olhares em cena*. São Luis: Imprensa Universitária, UFMA, Corsup, 2003.

MARTINHO, Mírian. 1979-1999: 20 anos de organização lésbica no Brasil. *Revista Um outro olhar*. ano 14, n. 31, jan./mar. 2000.

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.

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.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____. (Org.). *Teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOCKER, Maria Cecília de M. (org.). Avaliação curricular do curso de educação física da universidade federal de santa Catarina. *Revista Motrivivência*. Florianópolis: UFSC, 1995.

MORRIS, Marla. O pé esquerdo de Dante atira a teoria *queer* para a engrenagem. In: TALBURT, Susan; STEINBERG, Shirley R. (Org.) *Pensar queer: sexualidade, cultura e educação*. Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

MORAES, Mirian. Publicamente corretas: a coragem de se assumir. *Um outro olhar*, São Paulo, ano 15, n. 35, p. 18-21, mai./jun. 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus. 1997. p. 9-28.

_____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículo, políticas e práticas*. Campinas: Papirus. 1999. p. 81-96.

MOTTA, Manoel de Barros. Apresentação. In: MOTTA, Manoel de Barros. (Org.). *Michel Foucault: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. V-L. (Ditos & escritos II).

NEGRINI, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto N. S.; MOLINA NETO, Vicente. *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

OLIVEIRA, Flavia Fernandes de; VOTRE, Sebastião Josué. Bullying nas aulas de educação física. *Revista Movimento*. Porto Alegre: UFRGS, vol. 12, n. 2, p. 173-197, mai/ago. 2006.

PETERS, Michael. *Estruturalismo e pós-estruturalismo*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

POCAHY, Fernando. Notas sobre homofobia/heterossexismo. In: PASINI, Elisiane (org.). *Educando para a diversidade*. Porto Alegre: Nuances, 2007a

_____. Um mundo de injúrias e outras violações: reflexões sobre a violência heterossexista e homofóbica a partir da experiência do crdh rompa o silêncio. In: POCAHY, Fernando (org.). *Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea*. Porto Alegre: Nuances, 2007b

RAMIRES NETO, Luis. Um silêncio desconcertante: a homossexualidade permanece invisível na escola. In: Reunião da Anped, 27, 2004, *Anais...Caxambú*: Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t237.pdf>> Acesso em: 25 mar 2007.

REDE EX AEQUO. Associação de jovens lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e simpatizantes. *Questões. Homofobia*. Disponível em: <<http://www.ex-aequo.web.pt/homofobia.html>> Acesso em 28 Agosto de 2006.

RIOS, Roger Raupp. O conceito homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: POCAHY, Fernando (org.). *Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea*. Porto Alegre: Nuances, 2007.

ROSA, Marcelo Victor da. *Educação física e homossexualidade: investigando as representações sociais dos estudantes do centro de desportos/UFSC*. Florianópolis, 2004. 121 f.. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, v. 25, n. 2, p. 49-58, jul./dez. 2000.

SARAIVA, Maria do Carmo. *Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. *Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do Esporte e da Educação Física*. Florianópolis, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez editora, Autores associados, 1985.

SCHARAGRODSKY, Pablo. Género, masculinidades y educación física: varones exitosos y varones devaluados. In: AISENSTEIN, Ângela. *Cuerpo y cultura: prácticas corporales y diversidad*. 1. ed. Buenos Aires : Libros Del Rojas, 2006.

SILVA, Ana Márcia. Políticas Educativas, Educación del Cuerpo y Formación Humana. In BEHARES, Luis Ernesto; CORSARO, Susana Colombo de. *Enseñanza del saber - saber de la enseñanza*. Montevideo: Ed. UDELAR, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, p. 52-68, Agosto. 1999.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (Brasil). Centro de Desportos. Curso de Graduação em Educação Física. *Projeto de reformulação do curso de licenciatura em educação física*. Florianópolis, SC, 2005. Disponível em: <<http://www.portalcds.ufsc.br/arquivos/Projeto%20Curso%20de%20Licenciatura.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2006.

_____. Centro de Desportos. Curso de Graduação em Educação Física. *Curso de licenciatura em educação física – 91.1: em extinção a partir de 2006-1*. Florianópolis, SC, 2005. Disponível em: <<http://www.portalcds.ufsc.br/arquivos/Curriculoextincao.pdf>>. Acesso em: 02 fevereiro 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, divers(idades), corporal(idades), (ident)idades... In: GARCIA, Regina (Org.). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. De geometrias, currículo e diferenças. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, agosto. 2002b.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. In: *Revista Estudos Feministas*, 2001, vol.9, n. 2.

ANEXO I

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

Constam nesse roteiro quatro eixos a serem contemplados visando obter informações detalhadas sobre a formação e experiência profissional de professores/as de Educação Física que obtiveram sua graduação na UFSC e que, somente para o caso do primeiro grupo selecionado, tenham curso a disciplina de Gênero na Educação Física.

1 – Identificação

Esse item tem por finalidade traçar um perfil dos/as profissionais entrevistados/as, levantando alguns aspectos de cunho sócio-econômico, para verificar se houveram dificuldades nesses aspectos desde a graduação até o momento.

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Estado civil:
- d) Naturalidade:
- e) Antes de iniciar a graduação em EF na UFSC já residia em Florianópolis? Se não, qual a cidade ou estado de origem? Veio somente para essa finalidade?
- f) Por quem e como foram custeados os materiais, transporte e outros necessários à realização do curso?
- g) Trabalhou ou fez estágios remunerados durante a graduação? Se positivo, relate quais foram essas atividades?
- h) Atualmente tem quantos vínculos empregatícios?
- i) Onde trabalha? Há quanto tempo? Qual renda mensal?

2 – Formação profissional

Aqui visamos detectar aspectos relevantes à pesquisa levantando informações sobre a experiência vivida pelos/as participantes da pesquisa durante o período da graduação e mesmo após ela.

- a) Sua graduação é (licenciatura ou lic/bac):
- b) Em que ano iniciou a graduação? Em que ano terminou?
- c) Em quanto tempo concluiu a graduação?
- d) Teve que interromper o curso em algum momento? Encontrou dificuldades em se manter nele? Houveram fatos ou circunstâncias que dificultaram o processo de formação?
- e) Durante esse período participou de eventos (seminários, congressos, cursos, oficinas) que tematizaram questões tais como inclusão social, diversidade cultural e outras relacionadas? Se afirmativo, que instituição(ões) promoveu(ram) o(s) referido(s) evento(s)? O depto do seu curso divulgou ou apoiou o(s) evento(s)?
- f) Fez a disciplina Gênero na Educação Física? Porquê? Poderia fazer uma síntese daquilo que apreendeu da experiência de tê-la cursado?
- g) Fez cursos de capacitação ou atualização após a graduação? (solicitar que comente caso tenha respondido que fez pós-graduação)

3 – Experiência na Educação Básica

Sendo o ponto fulcral para obtenção dos dados da pesquisa, neste item procuraremos levantar informações sobre a atuação dos sujeitos no âmbito da Educação Básica e se nas instituições que atuaram tiveram a oportunidade de lidar com a problemática eleita para a pesquisa: a homofobia. Mesmo que a referida problemática não tenha sido foco da problematização pedagógica dos sujeitos da pesquisa, ainda sim estaremos possibilitando um diálogo que levante questões relacionadas à gênero e sexualidade, de tal forma que procuraremos obter dados para analisar se a formação garantiu fundamentos para que essas questões fossem tratadas na prática pedagógica.

- a) Quanto tempo atuou ou atua na Educação Básica?
- b) Já atuou em que séries ou ciclos da EB?
- c) Qual foi a média de alunos/as nas turmas que atuou/atua?
- d) Em que tipo de instituições de ensino trabalhou? (rede pública, privada, outras)
- e) Teve que lidar com questões relacionadas à constituição da sexualidade, de identidades de sexualidade ou homofobia na sua prática pedagógica?
- f) Conseguiu intervir? Que tipo de intervenção foi feita?
- g) Para a intervenção, caso isso tenha sido feito, conseguiu relacionar aquilo que foi trabalhado na disciplina Gênero na Educação Física, tais como textos ou discussões?
- h) Em sua avaliação, o currículo de seu curso de graduação possibilitou um instrumental para lidar com esse tipo de questão na prática pedagógica?

4 – Projeções

Mediante os outros aspectos elencados nesse roteiro, temos que vislumbrar uma visão para o futuro. Desse modo, esses sujeitos podem avaliar, a partir daquilo que foi experimentado em sua atuação na Educação Básica, o que temos e o que pode ser melhor para a formação em nossa área e para a nossa prática educacional.

- a) No que diz respeito à sua vida profissional, quais são as perspectivas para o futuro?
- b) Em sua concepção as questões relacionadas à gênero e sexualidade são importantes?
- c) Gostaria ou sente necessidade de voltar a estudar sobre o assunto?
- d) Em sua concepção os cursos de Educação Física devem ofertar disciplinas similares à essa em seus currículos? Se a resposta for afirmativa, de que modo?
- e) E cursos de atualização profissionais voltados à essa temática, seriam importantes?

ANEXO II



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
 Campus Universitário – Trindade Fpolis – SC
 Fone/fax (48) 3721 9980



CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: PARA ALÉM DE EDUCAR MENINAS E MENINOS

Pesquisadoras: Luciene Neves Santos e Ana Márcia Silva

1 – Identificação

- j) Nome: _____
 k) Idade: _____
 l) Estado civil: _____
 m) Naturalidade: _____
 n) Atualmente tem quantos vínculos empregatícios? _____
 o) Onde trabalha? Escrever o nome e o endereço do(s) local(is).

- p) Há quanto tempo? Escrever o nome e tempo de cada local.

- q) Qual renda mensal total?
 1- entre zero e dois salários mínimos ()
 2- entre três e quatro salários mínimos ()
 3- entre cinco e seis salários mínimos ()
 4- entre sete e oito salários mínimos ()
 5- entre nove e dez salários mínimos ()
 6- acima de dez salários mínimos ()

2 – Formação profissional

- r) Em que ano iniciou a graduação? Em que ano terminou?

- s) Fez algum curso de pós-graduação? Qual? Em que instituição?

ANEXO III



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física
 Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900
 (048) 3721-9926 Fax (048) 3721-9792 - E-MAIL ppgef@cds.ufsc.br



MESTRADO

Florianópolis, 09 de abril de 2007

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu, _____ professor(a) de Educação Física graduado pela Universidade Federal de Santa Catarina declaro estar de acordo com a realização da pesquisa *Corpo, sexualidade e gênero: para além de educar meninas e meninos* desenvolvida pela professora Luciene Neves Santos, sob a orientação da Professora Doutora Ana Márcia Silva no Curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa pretende investigar se o tema da homofobia vem sendo problematizado nas aulas de Educação Física e se a instrumentalização fornecida por disciplinas que enfocam diversidade cultural possibilitam o trato do referido tema na prática pedagógica. Sei que a mesma será desenvolvida como uma pesquisa descritivo-exploratória, cujo instrumento a ser utilizado serão entrevistas, com possibilidade de publicação dos resultados. Sei que diante de qualquer dúvida sobre a pesquisa, antes e durante sua realização, posso solicitar esclarecimentos às pesquisadoras envolvidas pelo telefone 33384510. Os dados obtidos serão mantidos em absoluto sigilo e utilizados somente para fins de pesquisa. Tenho ciência de minha liberdade de retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo.

Por ser expressão da verdade e, para que surtam os efeitos legais, firmo a presente.

ANEXO IV



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
 Campus Universitário-Trindade - 88.040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
 Fone: (048) 331-9462 - Fax: (048) 331-9368 - e-mail: def@cds.ufsc.br



Curso: Licenciatura em Educação Física

PROGRAMA DE ENSINO

Código: DEF 5330

Disciplina: Gênero e Co-educação na Educação Física

Carga horária: 54 h/aula

Pré-requisito: Nenhum

1. EMENTA: Conceitos de Estereotipia e papéis sociais. Teorias da socialização. Relações de Gênero e Cultura. Educação Física e Co-educação.

2. OBJETIVO GERAL: Refletir e compreender a construção/desconstrução dos esterótipos sociais que permeiam as práticas corporais objeto da Educação Física sob a ótica do gênero e das perspectivas co-educativas.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 3.1. Contextualizar historicamente o desenvolvimento dos estereótipos sexuais, tais como masculinidade, feminilidade, heterossexualidade, homossexualidade, e outros.
- 3.2. Refletir e compreender Gênero como categoria de análise na problematização das diferenças/semelhanças entre homens-mulheres nas práticas corporais.
- 3.3. Refletir e compreender a co-educação como perspectiva pedagógica para o ensino da Educação Física, do Esporte e do Lazer.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- 4.1. A socialização e os estereótipos sexuais: cultura e representações sociais; esporte e masculinidade/feminilidade; racionalidade e sensibilidade;
- 4.2 Estudos de gênero e formação de identidade; feminismo e perspectivas estruturalistas e pós-modernas; .
- 4.3 Educação Física e a (des)construção dos estereótipos: o esporte, a dança e outras práticas corporais contemporâneas. A co-educação e suas implicações conceituais e metodológicas..

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- LAQUEUR, Thomas. Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LUZ JUNIOR, Agripino Alves. Gênero e educação física: o que diz a produção teórica brasileira dos anos 80 e 90? (Dissertação Mestrado) Florianópolis: UFSC, 2001.
- PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs). Masculino, Feminino, Plural. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.
- SARAIVA, Maria do Carmo. Co-educação Física e Esportes: quando a diferença é mito. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre: n. 16(2), p. 5-22, Jul/dez, 1990

ANEXO V



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
 Campus Universitário-Trindade - 88.040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
 Fone: (048) 331-9462 - Fax: (048) 331-9368 - e-mail: def@cds.ufsc.br



Curso: Licenciatura em Educação Física

PLANO DE ENSINO

Código: DEF 5330

Disciplina: Gênero e Co-educação na Educação Física

Carga horária: 54 h/aula

Pré-requisito: Nenhum

Professora: Dr^a Maria do Carmo Saraiva

1. EMENTA: Conceitos de Estereotipia e papéis sociais. Teorias da socialização. Relações de Gênero e Cultura. Educação Física e Co-educação.

2. OBJETIVO GERAL: Refletir e compreender a construção/desconstrução dos esterótipos sociais que permeiam as práticas corporais objeto da Educação Física sob a ótica do gênero e das perspectivas co-educativas.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

3.1. Contextualizar historicamente o desenvolvimento dos estereótipos sexuais, tais como masculinidade, feminilidade, heterossexualidade, homossexualidade, e outros.

3.2. Refletir e compreender Gênero como categoria de análise na problematização das diferenças/semelhanças entre homens-mulheres nas práticas corporais.

3.3. Refletir e compreender a co-educação como perspectiva pedagógica para o ensino da Educação Física, do Esporte e do Lazer.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

4.1. A socialização e os estereótipos sexuais: cultura e representações sociais; esporte e masculinidade/feminilidade; racionalidade e sensibilidade;

4.2 Estudos de gênero e formação de identidade; feminismo e perspectivas estruturalistas e pós-modernas; .

4.3 Educação Física e a (des)construção dos estereótipos: o esporte, a dança e outras práticas corporais contemporâneas. A co-educação e suas implicações conceituais e metodológicas..

MÉTODOLOGIA

- Aulas expositivas /sessões de vídeo
- Aulas teórico-práticas
- Trabalhos de iniciação a pesquisa
- Seminários
- participação nos projetos de Extensão afins com a disciplina (até 10% da frequência do aluno na disciplina) e saídas a campo

AVALIAÇÃO:

- Provas escritas
- Trabalhos de pesquisa
- Participação nas aulas: produção do conhecimento coletivo.
- Resenhas críticas.

CRONOGRAMA : Unidade 1 – 18h/a

Unidade 2 – 18h/a

Unidade 3 – 18h/a

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LAQUEUR, Thomas. Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LUZ JUNIOR, Agripino Alves. Gênero e educação física: o que diz a produção teórica brasileira dos anos 80 e 90? (Dissertação Mestrado) Florianópolis: UFSC, 2001.

PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs). Masculino, Feminino, Plural. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

SARAIVA, Maria do Carmo. Co-educação Física e Esportes: quando a diferença é mito. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

* (INEXISTENTE NA BU)

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR (em livros)

BENHABIB, Seyla e CORNELL, Drucilla (orgs.) Feminismo como crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987

COSTA, Albertina de Oliveria e BRUSCHINI, Cristina.(orgs) Uma questão de Gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992

FERREIRA, Maria L. R. (2000). Reflexões sobre o conceito de Género. In: M. L. R. Ferreira (Org.). Pensar no Feminino (pp. 47-58).Lisboa: Colibri.

JUNIOR, Agripino. Educação Física e Gênero. Olhares em cena. São Luis: Imprensa Universitária/UFMACORSUP, 2003.

LOPES, Marta Julia Marques et alii. Gênero e Saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis- RJ: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (orgs). Corpo, Gênero e Sexualidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

ROMERO, Ealine (org.) Corpo, Mulher e Sociedade. Campinas, SP: Papirus, 1995.

Bibliografia complementar em teses, dissertações e monografias

OLIVEIRA, Greice Kelly de. Aulas de Educação Física para turmas mixtas ou separadas por sexo? Uma análise comparativa de aspectos motores e sociais. Campinas: UEC, 1996 (Dissertação de Mestrado)

Textos em periódicos

REVISTA DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Vol 15, nº 2, 1994.

REVISTA MOTRIVIVÊNCIA. Educação Física, Esporte, Lazer e Gênero, nº 19, Ano XIII, Dezembro de 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre: n. 16(2), p. 5-22, Jul/dez, 1990.