

Dennia Pasquali e Cabral

RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Goiânia

2013

Dennia Pasquali e Cabral

RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Monografia submetida à Faculdade
de Educação Física da
Universidade Federal de Goiás
como requisito para finalização do
curso de Especialização em
Educação Física Escolar.

Orientadora: Prof. Msa. Jaciara
Oliveira Leite.

Goiânia

2013

Dennia Pasquali e Cabral

RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Esta monografia foi aprovada em sua forma final

Goiânia, 29 de Maio de 2013.

Prof. Msa. Jaciara Oliveira Leite

Orientadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais uma etapa concluída em minha vida, aos meus pais Regina e Nivon pelo apoio incondicional e por ser o meu porto seguro, a minha madrinha Nilda pelo incentivo acadêmico, e à minha orientadora Jaciara pelas sábias intervenções neste trabalho.

“Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós”.

(Miguel Arroyo, 2002)

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar se um curso de formação continuada que aborda as relações de gênero e de sexualidade em seu currículo contribui para a compreensão dessas temáticas e para seu trato pedagógico nas aulas de EF. Participaram da pesquisa 21 professore(a)s – estudantes da Pós Graduação em Educação Física Escolar da Universidade Federal de Goiás, sendo aplicados a todos questionários, e entrevista a 2 professore(a)s - estudantes que trabalhavam em escolas públicas das redes municipal (Goiânia) e estadual (Goiás). Como principais resultados destacam-se que: o contato com a discussão acadêmica de gênero e sexualidade, para a maioria do(a)s pesquisado(a)s, se deu pela primeira vez no curso de especialização e a falta de estudo desses temas na formação inicial dificulta a prática pedagógica; eles percebem, refletem e problematizam, com seus estudantes, sobre as diversas problemáticas que envolvem o gênero e sexualidade na escola; através dos conteúdos da Educação Física (EF), o(a)s professore(a)s compreendem ser possível atuar pedagogicamente e significativamente sobre os referidos temas; a principal contribuição da pós apontada foi o contato com leituras de autores da área da EF que pesquisam as temáticas, pois os sujeitos desconheciam que o campo acadêmico da EF produz sobre as mesmas; a formação continuada que apresentou um trato, mesmo que inicial, sobre as temáticas de gênero e sexualidade, como é o caso da pós graduação em Educação Física Escolar/UFG, foi compreendida como importante para a troca de experiências e para apreensão de conhecimentos relativos aos temas.

Palavras-chave: Educação Física, Formação Continuada, Sexualidade e Gênero

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1 – PROFISSÃO - PROFESSOR(A): CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	13
1.1 - ATUAIS DEMANDAS ESCOLARES E A CONSEQUENTE RESIGNIFICAÇÃO DA PROFISSÃO.....	13
1.2 – DA FORMAÇÃO INICIAL A CONTINUADA.....	19
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	28
2.1 – ESCOLHA DO OBJETO E TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	28
CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE MUDA E O QUE CONTINUA QUANDO O ASSUNTO É GÊNERO E SEXUALIDADE?.....	31
3.1 - CONTEXTUALIZANDO GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	31
3.2 – A BUSCA PELO NOVO: O(A) PROFESSOR(A) VOLTA À UNIVERSIDADE	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICES	55
APÊNDICE A	55
APÊNDICE B	56
APÊNDICE C	58

INTRODUÇÃO

O Feminismo, movimento social que emergiu nos anos sessenta, pode ser disposto como um marco político questionador das relações de poder que separava homens e mulheres nos diversos planos sociais, e que foi capaz de ampliar suas discussões até temas então pouco explorados para aquele tempo, como trabalho, família, e as identidades de gênero e sexuais. O referido movimento social não foi um fato isolado naquele momento histórico, ao contrário, o mesmo somou-se a um conjunto de movimentos como, por exemplo, o dos estudantes, a luta pelos direitos civis e o movimento hippie, inspirando futuramente a defesa dos direitos das minorias.

Este marco mundial também teve desdobramentos no Brasil, que desde então, tenta minimizar exclusões a grupos sociais historicamente marginalizados como, índios, idosos, negros, pessoas com deficiência, mulheres e homossexuais, por meio de leis, decretos, propagandas veiculadas em meios de comunicação e Organizações Não Governamentais.

Debruçando o olhar para as relações de gênero e sexualidade, de maneira similar, na Educação, programas e planos lançados principalmente pelo governo em esfera federal, tais como Plano de Combate à Homofobia nas escolas, e Construindo a Igualdade de Gênero, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e Diretrizes Curriculares Nacionais/Estaduais/Municipais, tentam abarcar essas temáticas a fim de incentivar o trato pedagógico às temáticas, bem como diminuir os índices de violência escolar ocasionado pelas mesmas.

Ao considerar a escola como uma importante instituição social, em que preconceitos referentes às relações de gênero e sexualidade existem e se reproduzem neste ambiente, esta instituição deve ser considerada um lócus na compreensão e construção das diversidades, sejam elas raciais, sócio econômicas, culturais, assim como as de gênero e de sexualidade. Haja vista que, potencialmente, é durante o processo educativo que críticas e tentativas de superação a estas questões podem ser enaltecidas.

Os assuntos referentes às relações de gênero e sexualidade estão presentes no contexto escolar na tentativa de superar inferioridades

construídas socialmente pela humanidade entre homens e mulheres, por meio de atitudes e ações que subentende ser somente para homens e outras somente para mulheres, adentrando também em questões mais específicas como a discriminação sexual e a homofobia, crescentes em números cada vez mais preocupantes entre o(a)s escolares.

A título de elucidação dessas temáticas/problemáticas, em uma pesquisa realizada a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre juventude e sexualidade, Abramovay (2004), revela que quando perguntados aos estudantes sobre quais pessoas ele(a)s não gostariam de ter como seu colega de classe, aproximadamente 1/4 do(a)s estudantes indicaram que não gostariam de ter um colega homossexual.

Esses números podem ser mais bem visualizados e alarmantes quando saímos do geral e adentramos de modo específico na cidade de Goiânia/GO, onde este quantitativo é de 30,6%; segundo a mesma pesquisa; proporção que faz desta a primeira na lista, diante das 13 restantes capitais brasileiras, em que o(a)s estudantes optariam por não estudar com uma pessoa homossexual.

Segundo ainda Abramovay (2004), aproximadamente 60% do(a)s professore(a)s no território brasileiro, disseram não aceitar as relações homoafetivas. O percentual é alto também do(a)s docentes que assumiram não saber abordar a homossexualidade nas aulas. Este último dado revela-se preocupante quando se estabelece ligação com o dos estudantes que afirmaram “bater em homossexuais” como um exemplo menos grave de violência, em meio às demais existentes.

As diferenças de gênero e de sexualidade estão presentes na sociedade implicitamente e explicitamente, não podendo ser então renegadas no que tange ao trato pedagógico escolar. Pleiteadas ou não nos currículos escolares, estas divergências estabelecem diálogos profícuos sobre as diversidades existentes em nossa sociedade. No entanto, é sabido que trabalhar estas discussões para a emancipação humana, vem se constituindo como um embaraço para a instituição escolar, e a educação em um sentido geral.

A Educação Física (EF) compreendida como uma disciplina curricular no âmbito escolar, tematiza atividades que envolvem a cultura corporal como jogo, esporte, dança, lutas, ginástica e nesse sentido, abordam questões inerentes ao corpo como sexualidade e gênero. Não obstante, esses conteúdos das aulas de EF podem fundamentar-se em aspectos biológicos que então dependendo do critério de escolha dos mesmos, privilegiam atividades masculinas ou femininas, como é o caso da segregação de alguns conteúdos tidos somente para as meninas, e outros exclusivos para os meninos, tal como a dança e o futebol/futsal respectivamente. Em outro movimento agregado a essa dinâmica está às piadas, subversões e estigmas, cujos meninos passam quando não gostam de futebol, ou as meninas quando não simpatizam com a dança.

Deve-se para tanto, entender a dinâmica existente dentro das escolas, do processo pedagógico, e a determinação de conteúdos para uns/umas e não para outro(a)s. Ao mesmo tempo, compreender em que medidas este sistema engrossa as diferenças sociais das relações de gênero e sexuais, para que haja a superação de inferioridades obtidas socialmente pela humanidade culturalmente e historicamente, por meio da construção de atitudes/ações.

Em estudo realizado no ano de 2010 (PASQUALI; SILVA), abrangendo professore(a)s de Educação Física da Rede Pública do Ensino Fundamental no município de Goiânia/GO, compreendeu-se que as temáticas de gênero e sexualidade ainda são compreendidas de forma parcial e desfragmentada do mundo escolar. A maior parte do corpo docente das escolas pesquisadas não consegue problematizar estas temáticas no decorrer das aulas. Há ainda, nas aulas de EF, o engessamento profissional no que se refere à escolha dos conteúdos a serem ministrados que acontece de maneira subjetiva e espontaneísta, isto é, de acordo com as únicas/pequenas experiências passadas do(a)s próprio(a)s professore(a)s que assim, camuflam os demais conteúdos por escassez de apropriação do conhecimento.

Na conclusão do referido trabalho, um apontamento exposto pelo(a)s próprio(a)s sujeito(a)s pesquisado(a) para esta lacuna existente na escola, seria a falha no currículo das Universidades que não abrangem estas temáticas nas disciplinas ofertadas da formação inicial, nem sequer de

maneira transversal. Outro apontamento foi a insuficiência de formação continuada sobre gênero e sexualidade na referida cidade e unidade da federal daquele(a)s professore(a)s, que fosse capaz de suprir a carência de informações e estudos sobre as mesmas, corroborando para prática docente e o enfrentamento das problemáticas escolares.

Mediante os apontamentos realizados naquele trabalho, o presente estudo tem como finalidade analisar se um curso de formação continuada que aborda as relações de gênero e de sexualidade em seu currículo contribui para a compreensão dessas temáticas e para seu trato pedagógico nas aulas de EF.

Como objetivos específicos têm-se: identificar o perfil do(a)s professore(a)s de EF que cursam a Especialização em Educação Física Escolar/UFG; sistematizar os motivos que levaram o(a)s professore(a)s a buscarem a formação continuada; compreender como as temáticas de gênero e sexualidade são trabalhadas ou não na escola por esse(a)s professore(a)s.

O estudo em questão pode ser caracterizado como uma pesquisa descritiva, uma vez que tem por finalidade buscar a resolução um problema mediante a observação e análise de um fenômeno. É também uma pesquisa de matriz filosófica (TRIVIÑOS, 1987), pois ao mesmo tempo em que se observam contradições e críticas, apresentam também conceitos explicativos.

Para o desenvolvimento do projeto foi utilizada inicialmente uma pesquisa exploratória acerca do tema que aborda o problema que se concretizará por meio da revisão bibliográfica. Em um segundo momento, foi aplicado um questionário semiestruturado ao(a)s professore(a)s, em um total de 21, que cursam a Especialização em Educação Física Escolar, ofertada pela Universidade Federal de Goiás.

O(a)s sujeito(a)s da atual pesquisa foram selecionado(a)s por um fator determinante: serem discentes de um curso de formação continuada detentor de um currículo que abarca em uma disciplina, assim como transversalmente o curso todo, as relações de gênero e sexualidade. Outros cursos *latu senso*, *stricto senso*, seminários, palestras, não foram contemplados por não apresentar as referidas temáticas ao nicho específico de professore(a)s de EF.

Após a realização das análises dos questionários, realizou-se entrevistas com um quantitativo de 2 professore(a)s afim de buscar a eficácia nos

objetivos traçados e melhor compreender as temáticas de gênero e sexualidade nas aulas e no ambiente escolar como um todo. Cabe enaltecer que todo(a)s o(a)s sujeito(a)s da pesquisa participarão de espontânea vontade, através de um termo de consentimento livre e esclarecido que constará os objetivos e finalidades da pesquisa, bem como os procedimentos adotados para a coleta dos dados.

Posteriormente, de maneira espiralada (MINAYO, 2008), os dados dos questionários e das entrevistas foram interpretados e analisados por meio de classificação e tabulação, entrecruzando-se com as leituras prévias das revisões bibliográficas, e assim ao final, foi relatado de maneira descritiva os dados obtidos desse processo.

O primeiro capítulo deste atual trabalho traz reflexões sobre o processo de formação inicial e continuada, bem como o diálogo com autores sobre aspectos importantes da educação e do trabalho pedagógico do(a) professor(a) na escola.

Já no segundo capítulo é exposta a metodologia da pesquisa, apresentando os instrumentos de coletas de dados e o critério de escolha do(a)s sujeitos pesquisados.

No terceiro e último capítulo encontram-se as análises sobre os dados coletados no questionário e nas entrevistas, fazendo reflexões sobre a prática pedagógica do(a)s sujeitos, gênero, sexualidade e a formação continuada por meio do aporte de autores e obras estudadas.

CAPÍTULO 1 – PROFISSÃO - PROFESSOR(A): CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Neste capítulo encontram-se discussões e reflexões a partir de autores importantes no estudo da formação inicial e continuada de professore(a)s e suas relações e desdobramentos com a educação escolar.

1.1 - ATUAIS DEMANDAS ESCOLARES E A CONSEQUENTE RESIGNIFICAÇÃO DA PROFISSÃO

O(a) professor(a) é um(a) profissional cada vez mais exigido e necessário devido à complexidade do mundo hodierno, à importância que a educação vem sendo atribuída em face aos índices de desenvolvimento humano de um país perante as comunidades internacionais, bem como, à preocupação da qualidade da educação escolar nacional como direito da população brasileira.

Se por um lado, o(a) professor(a) é visto como uma peça fundamental que constituiu uma educação forte ante o combate as mazelas que atacam cada vez mais a sociedade, como a violência, por outro, não lhe é dado condições necessárias para que o(a) mesmo(a) desenvolva uma atividade profissional de qualidade.

Alguns dilemas parecem ser rotineiros na vida do(a) professor(a). Os baixos salários, a ausência de estabilidade profissional, a extrapolação da jornada de trabalho e a dupla/tripla jornada de trabalhos (domésticos, cuidar dos filhos, prática pedagógica), as condições precárias em que se encontram as escolas públicas, dentre outros. Todos estes condicionantes influenciam substancialmente a qualidade do trabalho desenvolvido pelo(a) professor(a).

A insatisfação com a atividade docente no atual contexto brasileiro torna-se preocupante, um exemplo disto é a pouca procura aos cursos de licenciatura das universidades. De acordo com a Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de Goiás - ASCOM, no ano de 2013 sobraram mais de 800 vagas¹ ociosas, sendo a maioria para as licenciaturas.

¹ Disponível em <http://www.ascom.ufg.br/pages/44566>. Acesso em 9.mai.2013.

A pró-reitoria de graduação da UFG reconhece que esses dados vão ao encontro da própria dinâmica mercadológica, que pela baixa remuneração e falta de reconhecimento social, a profissão de professor(a) não obtém grande procura pelos jovens vestibulandos.

Com efeito, hoje a carreira de professor não tem nenhum atrativo. Os cursos de licenciatura de universidades e faculdades públicas e particulares estão fechando por falta de candidatos. Professores abandonam a profissão. A profissão torna-se a cada dia mais estressante e desestimulante (LIBÂNEO, 2011, p.4).

Esse déficit na busca por cursos de licenciatura também é colocada em debate por Saviani (2011), que aponta como saída a reestruturação do trabalho do(a) professor(a) por parte das políticas públicas, colocando a educação como a prioridade máxima para o desenvolvimento de um país.

[...] transformando-se a docência numa profissão socialmente atraente, em razão dos altos salários e das boas condições de trabalho, ela será capaz de atrair muitos jovens dispostos a investir recursos, tempo e energia numa alta qualificação obtida em cursos de graduação de longa duração e em cursos de pós-graduação, à semelhança do que ocorre hoje com a medicina (SAVIANI, 2011, p. 18).

A busca por reconhecimento profissional e melhor qualidade nas relações de trabalho desempenhadas nas instituições escolares configura-se como o maior embate e luta do(a)s professore(a)s para uma reestruturação que acarrete em melhorias para as condições de trabalho e transformação qualitativa para o ensino e educação escolar.

Essas mudanças apresentam-se como urgentes no contexto educacional, onde o(a) professor(a) além de possuir a responsabilidade da socialização dos saberes científicos (conteúdos), também deve ser o profissional hábil a realizar reflexões e intervenções voltadas para os valores humanos; como respeito ao próximo, tolerância com as diferenças existentes; valores esses necessários para a emancipação humana, para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Uma educação voltada para a formação crítica humana, com foco nos interesses da classe trabalhadora, é a principal proposta defendida por Saviani (2008, p. 17) que, por meio de um trabalho educativo direto e intencional alcança o objetivo de “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...]”.

Desta forma, aos professore(a)s, parte essencial da ação educativa escolar, são atribuídas responsabilidades importantes para a formação humana de seus estudantes, haja vista que é por meio do trabalho educativo desenvolvido por esses profissionais pode potencializar processos de emancipação e construção da consciência.

Ao(a)s professore(a)s que acreditam que a profissão se restringe em repassar o conteúdo científico aos estudantes, Arroyo (2002) explicita que essa compreensão de educação dificulta o(a)s mesmo(a)s a enxergarem os anseios do(a)s estudantes, em aprender melhor sobre os sujeitos sociais que estão diante dele(a)s e os problemas existentes fora da escola que são trazidos pelo(a)s estudantes para o interior da mesma.

Essa realidade foi constatada na pesquisa de Pasquali e Silva (2010)² em que é possível perceber, na cidade de Goiânia, que o enfrentamento pedagógico das problemáticas de gênero e sexualidade é realizado de maneira assistemática, ou seja, o(a)s professore(a)s somente realizam intervenções pedagógicas nessas áreas quando ocorre alguma discussão ou briga entre o(a)s estudantes. O(a)s professores(a)s revelaram pela pesquisa que enxergam essas questões como sendo secundárias a aprendizagem do(a)s escolares.

Ao compreender a escola como uma instituição que reúne uma gama de sujeitos com diferentes personalidades, diferentes percepções e apreensões

² Pesquisa desenvolvida entre os anos de 2009 e 2010 pelo Laboratório de Educação Física, Sociedade e Natureza (LABPHYSIS) com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), e apresentada sob a forma de monografia em 2010 à Faculdade de Educação Física – UFG. Foram pesquisadas 21 escolas públicas da cidade de Goiânia e 34 professore(a)s de Educação Física. Os dados indicaram que os conteúdos das aulas de Educação Física nas escolas vêm sendo fundamentados em aspectos espontaneístas, existindo uma carência de discussões nas aulas sobre as temáticas de gênero e sexualidade.

de mundo, é fulcral que os conteúdos da docência do(a)s professore(a)s também abracem a realidade das diversidades culturais, de raça, gênero, sexualidade, sem, no entanto, deixar os conhecimentos científicos acumulados historicamente em um segundo plano, e sim, em consonância com os conhecimentos que a vida em sociedade proporciona.

De acordo como Coletivo de Autores (1992), os conteúdos de ensino devem ser adequados à realidade do(a)s estudantes, isto é, “adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (Idem, p. 31).

A escassez ou ausência de das diversidades sejam elas, sexuais, culturais, étnicas, indica que tais questões ainda não foram totalmente coligadas aos processos de ensino-aprendizagem da escola, e por sua vez nos cursos de formação de professores.

São os processos de ensinar-aprender mais complexos, e mais esquecidos nos currículos, na organização dos tempos e espaços escolares, na formação de professore(as). Aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologias, porém não entra nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos. Falta-nos a matriz pedagógica fundante. Nosso perfil e saber de ofício fica truncado. E mais, descuidamos de uma das curiosidades mais próprias de nossa condição humana, a curiosidade por aprender a ser, por entender os significados, por apropriar-nos da cultura. Nesses complexos saberes nascemos ignorantes (ARROYO, 2002, p. 55).

Nesse sentido, os conhecimentos oriundos de um senso comum configuram-se também como meios importantes do conhecimento, cabendo à escola sistematiza-los, de maneira intencional, para a finalidade maior de transformação social dos seres. Passar um conhecimento do senso comum para a consciência filosófica significa passar de uma compreensão fragmentada e desarticulada de mundo e sociedade para uma compreensão articulada e elaborada (SAVIANI, 2007).

Neste contexto, a formação de professore(a)s é importante para que essa passagem de conhecimento do senso comum para a consciência filosófica, no sentido em que é na universidade que os conhecimentos científicos vão se tornando objeto de estudo e trabalho. Compreendê-los historicamente faz-se indispensável.

A democracia, o meio ambiente, as relações de produção do capital e as diversidades, dentre outros, não correm por fora na construção da emancipação humana dos indivíduos em um contexto escolar, e sim estabelecem uma relação simbiótica com os conhecimentos das ciências, humanas e exatas, isto é, dos conhecimentos científicos. Ambos, conhecimentos científicos ou não, exercem um alto grau de relevância para a emancipação desses indivíduos.

Assim, a profissão professor(a) exige capacidades que vão além do bê-á-bá dos conhecimentos a serem passados em uma aula. É exigido o intermédio de conflitos; não só entre escolares, mas também entre pais e comunidade; o trato com a diversidade de situações enfrentadas no dia a dia, o número excessivo de escolares por sala de aula, enfrentamentos políticos dentro e fora da escola, enfim, uma atuação efetiva tanto dentro quanto fora da escola, se configurando em um engajamento ético e político.

Sabendo de todas as exigências e dilemas que recaem sobre o(a)s professore(a)s e sua formação, deve-se analisar também que a escola e o(a)s professore(a)s são cobrados de maneira excessivas como os únicos responsáveis pela educação, sendo a família e a sociedade também pilares desse processo.

A demasiada cobrança, aliada a desvalorização profissional, desestimula o(a) professore(a) na realização de seu trabalho. O(a) professor(a) pode se sentir incapaz de realizar seu ofício, se sobrecarregando de incertezas, medos, aversão à profissão e até mesmo, desânimo para com a prática pedagógica.

Para tanto, à medida que a instituição escolar foi (e ainda continua) se reestruturando e se readequando para dinâmica do ensino que vai para além dos conhecimentos científicos, as universidades mantenedoras dos cursos de licenciatura, que possuem em seu bojo principal a formação de professores,

devem também ampliar seus currículos a fim de abarcar saberes que estarão presentes no cotidiano escolar da profissão de professor(a).

Pensar, pois, quaisquer mudanças no plano curricular, implica a necessidade de olharmos detidamente para a experiência docente, manifestada de formas diversas em lugares diferentes. Um dos desafios é procurar articular satisfatoriamente a pluralidade de experiências de ensino oriundas do dia-a-dia do professor, condição básica do sucesso de qualquer proposta de reforma curricular. Nessa direção é preciso reconhecer, então, as necessidades de distintos contextos comunitários que, uma vez articulados ao contexto societário mais amplo, vêm atualizarem-se diferentes formas históricas de dominação. A escola precisa estar atenta à atualização das demandas sócio-culturais, uma vez que entre suas finalidades maiores inscreve-se, além da produção e socialização do conhecimento, justamente a crítica das formas de organização da cultura. (TABORDA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, p. 305).

Logo, urge a necessidade de políticas públicas para a educação em âmbitos nacional, estadual e municipal bem como pensar em um currículo, tanto nos cursos de formação inicial quanto nos de formação continuada, que abarque os conhecimentos científicos, articulado com a realidade sociocultural enfrentada pelo(a) professor(a) e estudantes em seu dia a dia na escola.

Segundo Imbernón (2006) o modelo que a escola atua hoje é complexo e diversificado e exige cada vez mais do(a) professor(a) outras funções que transcendem o ensino científico, o que para tanto, faz-se imprescindível a necessidade da modificação da formação inicial e continuada.

Nesse sentido, é importante que as instituições universitárias atuantes nesse campo, proporcionem uma capacitação adequada as demandas existentes na escola, tais como, domínio e apropriação de conhecimentos científicos, segurança no trato pedagógico, conhecimento de assuntos transversais, mediação de conflitos entre o(a)s escolares e garantia de um processo de ensino-aprendizagem laico.

1.2 – DA FORMAÇÃO INICIAL A CONTINUADA

É notório, por meio de todo esse contexto, que o(a) professor(a) possui demandas básicas e extensas para a construção do processo pedagógico, e para tanto, a qualificação da profissão configura-se como parte essencial dessa necessidade. Assim, a formação inicial é tida como o ponto de partida para a atuação profissional.

A formação de professor(a)s trata-se de um processo amplo que deve ter um liame sobretudo com as tarefas curriculares que a escola demanda, com o planejamento de aulas, com o trato dos conteúdos, e também com as situações problemas macro ou micro do ensino escolar.

Para García (1999) o currículo da formação inicial possui uma centralidade na apreensão de conhecimentos necessários aos futuros profissionais, criando a necessidade de cada vez mais coligar competências que permitem o(a)s professore(a)s articularem-se com a realidade da escola e do(a)s estudantes, como a reflexão, tolerância, aceitação de diversidades ideológicas, sociais e de classe.

A inicialização ao ensino de ser professor(a) é o período de passagem entre o estudante, recém ingresso na universidade, e o profissional que sairá apto a lidar com os conhecimentos na escola. É um período marcado por aprendizagem, de tensões, debates, dentre outros.

A formação de professore(a)s tem como objetivo fomentar a construção do ensino-aprendizagem, abrangendo os desenvolvimentos cognitivos e também sociais e culturais do sujeito, e a organização do trabalho pedagógico, incidindo sobre a relação teoria e prática.

O(a) professor(a) hoje não possui sua centralidade na reprodução de conhecimentos, isto é, no seu saber fazer, pois segundo Veiga (2002) isso o torna pragmático(a) e simplista. Para tanto, a autora defende que o(a) professor(a) deve possuir outros atributos para além de um domínio consistente dos conteúdos, tais como a ampliação dos conceitos sobre política e sociedade, e a junção da teoria e da prática.

Sobre o processo de formação, Soares Júnior (2010) salienta ainda que não somente a formação inicial de professore(a)s se caracteriza como única

experiência válida, sendo que as vivências anteriores ao ingresso na universidade podem ser ricas para o processo de construção desse profissional.

Entretanto, alguns embaraços florescem em meio a esses processos de formação no que diz respeito ao desenvolvimento social e cultural do sujeito. Os currículos dos cursos de graduação das universidades brasileiras parecem ainda inconsistentes quando o assunto é a diversidade, conforme foi discutido no capítulo anterior. As questões de gênero e sexualidade; que são os objetos de pesquisa deste atual estudo; por exemplo, encontram-se silenciadas/ocultadas nos currículos de formação inicial, embora apareçam de maneira constante em todos os espaços escolares e se configurem como problemáticas que são debatidas há algum tempo pela comunidade científica nacional e internacional.

Segundo Neves (2010), ao considerar que a formação para a emancipação engloba todas as dimensões do ser humano, as matrizes curriculares dos cursos superiores em EF que não abordam eixos temáticos como gênero e sexualidade de maneira explícita, devem repensar então qual o tipo de formação humana está sendo construída. É razoável afirmar que “a discussão sobre a diversidade cultural pode ser pertinente para a construção de currículos que possibilitem, minimamente, discussões sobre a temática” (Idem, p. 117).

Na busca pela compreensão de como o tema sexualidade se insere na formação docente nos cursos de pedagogia, Silva (2010, p. 135) infere que o preparo do(a) professor(a) para as problemáticas de sexualidade deve se por meio de um currículo que abarque tal questão.

Enquanto a sexualidade e a orientação sexual não compuserem o currículo de formação inicial dos professores não se deve esperar que o professor do ensino fundamental possa tratar ou abordar seus conteúdos em sala de aula. [...] Lutar e contribuir para que os espaços sociais sejam cada vez mais democráticos e tolerantes, inclusive em relação às questões da sexualidade, é condição sine qua non para que se tenha uma sociedade de seres humanos que se entendem como livres e cidadãos.

As reflexões e discussões acerca destas temáticas são por vezes negligenciadas na cultura escolar, um dos motivos é histórico, pois as referidas temáticas não são alvo de debates nos cursos de formação de professore(a)s, e logo não deram bases suficientes para a apropriação deste assunto e o trato pedagógico necessário para a devida abordagem pedagógica.

Essa ausência se soma ao fato que as temáticas de gênero e de sexualidade são alvos de preconceito social, o que dificulta a entrada dessas discussões no processo de formação inicial e continuada. Lacerda; Pereira e Camino (2002) ao estudarem a natureza do preconceito, compreendem que a visão sobre a homossexualidade recebe fortes influências da religião e de uma cultura social da heteronormatividade, em que outras formas de sexualidade que não seja a hétero, constituem-se como desviante e anormal para a sociedade.

Portanto, a escola, o(a)s professore(a)s e o processo de formação não são os exclusivos responsáveis por esse déficit pedagógico em relação as discussões de gênero e sexualidade. É preciso compreender que um conjunto de circunstâncias corroboram para tal situação, como os meios de comunicação, condições sociais, e, sobretudo a incipiência de políticas governamentais voltadas para a minimização de segregações, sejam elas raciais, étnicas, sociais ou sexuais.

É importante salientar ainda que os temas gênero e sexualidade não são negligenciados somente nos currículos universitários e escolares, e na prática pedagógica, mas também nas políticas públicas (BENETTI, 2007).

Mello et al (2012) indicam que o conflito de interesses e as disputas ideológicas acarretam na discriminação da orientação sexual e identidade de gênero, interferindo na vedação de

[...] muitas das ações, projetos e programas que integram políticas públicas propostas pelo Governo Federal, no sentido da promoção de uma sociedade que não trate os que não se enquadram nos limites da norma heterossexual como párias e escória em seu próprio país (Idem,119).

Maiores investimentos e políticas públicas destinadas à formação de professore(a)s faz-se necessárias às diversidades, como as gênero e de sexualidade. Incluí-las como um eixo de conhecimento científico nos currículos escolares também se faz importantes.

Nesse viés, o currículo escolar perpetua na omissão da discussão de gênero e sexualidade na medida em que oculta estas temáticas do cunho pedagógico e parece as considerar como situações corriqueiras e irrelevantes para o contexto escolar e seus sujeitos.

Aglutinam-se a essa discussão, um fator que ainda recai sobre os braços da formação inicial - os resquícios da formação de professore(a)s da década de 70, que ovacionada pela técnica, pelo aprender a fazer, e pelas habilidades para gestão e orientação, ainda influenciam a prática pedagógica de professore(a)s egressos das universidades brasileiras. Passados mais de 30 anos, essas particularidades encontram-se ainda presentes e enraizadas nas práticas pedagógicas escolares. É nítida a primazia pelos conteúdos, o foco na disciplina e na ordem, e a segregação entre os bons e os maus escolares, pautados pelo domínio ou não do conhecimento científico.

Adentrando no nicho específico da EF, percebem-se essas particularidades enraizadas na escola, devido ao próprio surgimento desse campo do conhecimento no Brasil, respaldado pelo contexto eugênico-higiênico em que a saúde e a força constituíam-se como bases para um corpo ágil e dócil.

No entanto, mesmo diante de uma base historicamente biológica, a EF também tem buscado se desprender dessas raízes e dialogar com o corpo e seus movimentos pelo viés da cultura e da sociedade mediante mudanças epistemológicas e da prática pedagógica desse campo a partir da década de 1980, sobretudo com as contribuições de teorias progressistas, destacamos em especial a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O processo de formação do(a) professor(a) de EF se depara com uma realidade quase unânime que dificulta ainda mais a prática pedagógica: desenvolver no cotidiano da prática escolar o que se apreende no universo acadêmico. Isto devido ao aprendizado ser desconexo com a realidade existente no mundo escolar, ou seja, a realidade concreta da profissão no que tange a falta de materiais, inchaço no número de aluno(a)s por turma,

descompromisso do(a)s estudantes com as aulas, menosprezo da educação física no currículo, na carga horária e pelo restante do corpo docente e direção da escola, e até mesmo das políticas governamentais da educação para essa disciplina.

Molina Neto; Bossle; Wittizorecki (2010) fazem críticas severas no que tange ao modelo de formação inicial de professore(a)s de Educação Física. Acreditam que os mesmo(a)s encontram-se esgotado(a)s, bem como os seus princípios orientadores, “pois se assentam muito mais em marcos legais e interesses corporativos do que sobre a vida nas escolas” (Idem, p. 142). Assim, o interesse no universo escolar para as políticas públicas encontra-se em um segundo plano, abaixo de ações que promovam de fato mudanças para a educação e seus profissionais.

A formação de professore(a)s possui uma função muito mais ampla do que puramente constituir novos profissionais para o mercado de trabalho. As instituições formadoras tem o dever de primar pela qualidade do ensino ofertado, perpassando assim por uma educação que conecte a tríade ensino-pesquisa-extensão, tenha um quadro de docentes antenados com as transformações que o mundo escolar vem sofrendo, repense o currículo pelo qual se estrutura o curso de formação, avançando desta forma, para além das demandas imediatistas impostas a estes profissionais.

Essas reestruturações tão primordiais para a educação de qualidade é também por outro lado complexa, haja vista que a própria universidade pública sofre pressões externas, pois se tratando de uma instituição social, “como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (CHAUI, 2003, p.5).

Assim, de acordo com o tempos e espaços e as consequentes transformações do capital, ciência e tecnologia, as universidades se veem obrigadas a diminuir os tempos de graduação e pós graduação, as disciplinas docentes abandonam alguns conhecimentos, enfim, a universalidade da universidade de acordo com Chauí (2003) fica inserida em meio as divisões sociais e políticas.

À medida que a formação inicial chega ao final, e a realidade do chão escolar se concretiza, isto é, como profissão, as incertezas de que os conhecimentos apreendidos anteriormente na universidade não foram

exatamente suficientes para a realidade existente na escola. Os conflitos, tensões, lacunas, incapacidade de lidar com os problemas tornam-se recorrentes queixas dos recém-formados.

A partir do desígnio de Lorenzini et al (2010, p. 148) de que “toda a preparação acumula despreparo, toda formatura pressupõe inconclusão, todo término inicia uma continuidade”, o prosseguimento dos estudos, isto é, a formação continuada, firma-se como necessidade na educação, na formação de professore(a)s, bem como na EF escolar.

Desta forma, “o processo de formação deve, portanto, ser entendido como um processo sempre inacabado, em constante movimento de reconversão e a escola, reconhecida como um espaço privilegiado de formação profissional” (CALDEIRA, 2001, p. 89).

É princípio fundamental que na formação inicial o corpo docente das universidades incentivem os acadêmicos, e logo futuros professore(a)s, a busca por novos conhecimentos, a capacidade de estudarem continuamente, na tentativa de assegurar com propriedade diversos embasamentos teóricos que os ajudarão na construção do saber dentro da sala de aula.

O aprender a ensinar é uma constante na carreira de um(a) professor(a). A busca pelo conhecimento faz-se necessária e às vezes é até posta como obrigatória ao professor(a) devido aos próprios anseios do(a)s estudantes, e logo, a permanente construção e busca pelos saberes e pelo saber fazer tornam-se importantes.

Não obstante, a formação contínua depende também das políticas de incentivo à formação de professore(a)s por parte do governo, almejando melhores condições de trabalho, valorização profissional e melhor qualidade de educação para as crianças, jovens e adultos.

No estado de Goiás, por exemplo, o Pacto pela Educação³, um programa de reformulação do plano de carreira docente pública estadual, cujo um de seus pilares é a valorização e o fortalecimento do profissional da educação, adotou a diminuição das porcentagens de acréscimos de salários diante as titulações docentes, e implementou um bônus aos professore(a)s que cumprirem metas preestabelecidas.

³ Maiores informações podem ser encontradas no site da Secretaria Estadual de Educação, por meio do link: <<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/pilares.asp>>.

Libâneo (2011) faz severas críticas ao programa em Goiás, apontando como principais consequências a exclusão social do(a)s professore(a)s que não buscaram a qualificação de acordo com os critérios padronizados de desempenho, ou seja “o sistema provê os meios, conseguir ou não é um problema individual” (Idem, p. 3), bem como o surgimento do “professor-executor” que desprovido de conhecimentos científicos é apenas capaz de executar a técnica de aplicar provas e textos.

A desvalorização profissional contribui para baixa procura aos cursos de formação continuada, agregado a isto, encontram-se a escassez de formação continuada no que se refere às temáticas de gênero e sexualidade, tanto em âmbito municipal quanto estadual no estado.

Em estudo realizado por Nicolino *et al* (no prelo) com o intuito de fazer um levantamento sobre os trabalhos que abordam gênero e sexualidade de grupos de pesquisa e ONG's na cidade de Goiânia, bem como políticas públicas sobre educação sexual em escolas públicas da referida cidade, revelou a falta de propostas de formação continuada em sexualidade na escola, pelas redes municipal e estadual de educação, e a falta de iniciativas públicas em documentar e potencializar projetos e discussão sobre essas questões.

A formação continuada se constitui pela busca ao conhecimento no período que compreende o final do curso de graduação adiante. Assim, leituras e pesquisas realizadas para a elaboração de planos de aulas, mini cursos, jornadas acadêmicas e científicas, palestras, especializações a nível *lato senso* ou *stricto senso*, dentre outras diversas possibilidades, são exemplos de algumas formas de formação continuada possíveis no pós graduação.

Em relação ao apanhado histórico dos cursos de pós graduação, de modo geral, emergiram no Brasil na década de 1960 devido as demandas existentes na educação brasileira no que tange principalmente ao surgimento de novos campos do saber que até então eram carentes de conhecimentos específicos necessários ao mercado de trabalho (MASCARENHAS; ONOFRE; PATRIARCA, 2008).

A busca pela qualificação profissional após o término da graduação deve ser considerada como um fator significativo não somente pela a apropriação

de novos conhecimentos ou a (re)aprendizagem de novos conceitos, mas também um incentivo para a luta de melhorias para a categoria profissional, e a superação de relações arcaicas de trabalho existentes na escola que ainda insistem em sobreviver como o sexismo, a submissão, a intolerância, a exclusão e o desprestígio.

Um elemento se faz imprescindível no contexto de formação continuada: a experiência profissional. Esta não pode e não deve ser desprezada, dado que a prática do conhecimento científico é aliada a prática do conhecimento prático – a práxis⁴.

A formação continuada não se constrói e/ou alcança seus objetivos apenas por meio da acumulação de conhecimentos ou técnicas, e sim na articulação teoria-prática por intermédio da ação no cotidiano escolar (práxis), por meio da troca de experiências entre os sujeitos discentes, e pela ressignificação dos próprios valores que estes sujeitos carregam em si, ou seja, a identidade social do sujeito.

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNÓN, 2006, p. 39).

A formação continuada é uma condição importante para a reconstrução e troca de experiências desenvolvidas ao longo da jornada como professor(a). As situações vivenciadas no chão escolar e suas possíveis dificuldades de trato pedagógico são melhores elucidadas e a consequência, como objetivo a ser alcançado, são a ampliação e a qualidade de práticas e ensinamentos.

A formação continuada contribui para o questionamento da prática educacional posta. Por meio dessa, é possível observar e repensar a prática pedagógica realizada, reestruturando-a de acordo com os ensinamentos

⁴ Saviani (2008), baseado nos estudos de Sánchez Vásquez (1968), entende a práxis como a articulação entre a teoria e prática, sendo esta a finalidade daquela. A prática sem fundamentação e desvinculada da teoria se estabelece enquanto um elemento puramente espontâneo. Assim, a teoria dá direção e sentido à prática.

absorvidos, isto é, um processo dinâmico e cíclico de observar, avaliar e refazer.

A reflexão sobre a prática pedagógica permite a análise e a redefinição de conceitos e atitudes, permitindo dessa forma a reorientação tanto dos conteúdos quanto da metodologia desenvolvida, configurando-se como um eixo central da formação continuada.

Não obstante, acredita-se que uma formação continuada que proponha ao(s) professore(a)s refletirem sobre a própria prática pedagógica, sobre os problemas sociais e avanços científicos, potencializa a geração de autonomia e capacidades para modificarem seus trabalhos pedagógicos com fins de emancipação do(a)s estudantes.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo aborda os rumos escolhidos para a melhor compreensão do objeto estudado, assim como os critérios utilizados para a escolha do(a)s sujeito(a)s envolvidos, a relevância da pesquisa e as dificuldades encontradas pelo percurso.

2.1 – ESCOLHA DO OBJETO E TRAJETÓRIA DA PESQUISA

É certo que a formação continuada em seu bojo possui diversas formas de concretização, seja por meio de palestras, minicursos, cursos à distância e televisionados, oficinas, cursos *stricto sensu* ou *lato sensu*, cursos menos extensos - de menor duração - e cursos mais extensos com o mínimo de 360 horas, sem esquecer-se da busca individual por leituras, troca de experiências, dentre outras.

Nesse sentido, foi feito um levantamento de cursos na cidade de Goiânia, através de mecanismos de busca pela internet, que abordassem as discussões de gênero e sexualidade. Entretanto, a busca não obteve sucesso e como já era sabido que a Pós Graduação da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Federal de Goiás (UFG) em sua grade curricular abordava o referido tema, a mesma foi escolhida como o locus da pesquisa.

A especialização em Educação Física Escolar oferecida pela FEF/UFG, com duração de 2 anos, traz como perspectiva de estruturação, a complementação sobre a prática pedagógica do(a)s professore(a)s de E.F numa abordagem crítica, abrangendo de maneira vasta os conteúdos da E.F, o processo de ensino-aprendizagem, a própria organização do trabalho pedagógico, seminários que englobam temas transversais, como infância, gênero, sexualidade, dentre outros aspectos que se fazem essenciais para a organização do trabalho pedagógico do(a) professor(a) dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, esta pesquisa foi realizada no intuito de analisar se um curso de formação continuada que aborda as relações de gênero e de sexualidade em seu currículo contribui para a compreensão dessas temáticas e para o trato pedagógico das mesmas nas aulas de EF.

Como objetivos específicos têm-se: identificar o perfil do(a)s professore(a)s de EF que cursam a Especialização em Educação Física Escolar/UFG; sistematizar os motivos que levaram o(a)s professore(a)s a buscarem a formação continuada; compreender como as temáticas de gênero e sexualidade são trabalhadas ou não na escola por esse(a)s professore(a)s.

Conforme o capítulo anterior demonstra, para a etapa inicial da pesquisa, foi realizado um estudo investigativo acerca da bibliografia do campo de estudo sobre formação de professore(a)s, procurando compreender a formação inicial e continuada.

Esta etapa de revisão bibliográfica, que norteou o atual trabalho desde o começo até sua conclusão, foi importante para o entendimento da importância da formação inicial e continuada para a prática pedagógica estudo faz-se à medida que o objetivo central é a formação de professore(a)s.

Em um segundo momento, realizou-se um levantamento do número de discentes efetivamente matriculados no curso de especialização em E.F escolar, chegando ao total 23 aluno(a)s. Destes, 21 responderam a um questionário semiestruturado⁵ com perguntas referentes ao perfil socioeconômico do mesmo(a)s, bem como indagações acerca da prática pedagógica que desempenham e sobre a própria especialização no que tange a busca pelo curso, expectativas e realização.

É notório destacar, antes de tudo, que os questionários foram aplicados com a aceitação espontânea dos pesquisados, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo qual tem como finalidade expor os objetivos e a metodologia da pesquisa, e que as identidades do(a)s sujeito(a)s à pesquisa seriam mantidos sob sigiloso do(a)s pesquisadore(a)s responsáveis. Assim,

Por meio dos questionários, foram traçados os perfis dos professore(a)s-estudantes da especialização, e desta forma, foram selecionado(a)s dois professore(a)s para a próxima etapa da pesquisa exploratória – uma entrevista⁶ semiestruturada, cujo objetivo seria coletar mais informações sobre a prática pedagógica do(a)s sujeito(a)s, pois através desta “o pesquisador

⁵ O questionário semiestruturado encontra-se em apêndice no final deste trabalho.

⁶ O roteiro de entrevista encontra-se em apêndice no final deste trabalho.

busca obter informes contidos na fala dos atores sociais” (MINAYO, 2003, p.57).

A priori, seriam entrevistado(a)s todo(a)s o(a)s professore(a)s que atuavam na escola, entretanto, devido ao escasso tempo e a dificuldade em encontrar com o(a)s mesmo(a)s, foram escolhido(a)s dois professore(a)s que trabalhavam tanto pela rede municipal de ensino quanto pela rede estadual.

Logo, foram selecionados 2 professore(a)s que atuam concomitantemente na rede estadual e municipal de educação, cuja finalidade é compreender de modo amplo, por meio de pessoas que convivam diariamente em escolas públicas, em redes distintas, a relevância de uma especialização em E.F escolar para o trato de problemáticas atuais escolares, no caso o gênero e a sexualidade.

Diante os dados colhidos, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, foi possível identificar os conhecimentos que o(a)s professore(a)s estudantes traziam em suas trajetórias como profissionais, bem como as bagagens apreendidas na formação inicial, e assim, identificar em que medida os conhecimentos abordados na especialização auxiliaram na prática pedagógica hodierna desenvolvida, atentando-se para o foco nas problemáticas (gênero e sexualidade) que foram os pilares do problema-pesquisa.

Sobre a análise e tratamento de dados, Minayo (2008) explica que se trata da compreensão de todas as informações obtidas na fase inicial da pesquisa e sua interpretação de acordo com os conhecimentos adquiridos na fase de revisão da literatura, podendo desta forma, classificar os dados e descrevê-los de forma conclusiva.

Destaca-se na pesquisa algumas dificuldades que serviram como aprendizagem e maturidade do desenvolvimento da escrita, no que diz respeito ao número reduzido de professore(a)s que finalizaram o curso de especialização em E.F escolar o que leva ao número baixo, porém importante, de dados que poderiam ser extraídos. Nesse mesmo aspecto, sobressai o curto tempo para a confecção da escrita, conciliada com a concomitante jornada de trabalho desempenhada durante a especialização.

CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE MUDA E O QUE CONTINUA QUANDO O ASSUNTO É GÊNERO E SEXUALIDADE?

Neste capítulo são abordados as reflexões que os conflitos de gênero e de sexualidade adquirem na escola e seus desdobramentos, apresentando-se enquanto temáticas essenciais para uma prática pedagógica. Neste capítulo também são apresentados os dados dos sujeitos pesquisados e suas realidades na escola, bem como a análise da contribuição da formação continuada para o auxílio do trato pedagógico do gênero e da sexualidade em âmbito escolar.

3.1 – CONTEXTUALIZANDO GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao considerar a escola como uma importante instituição que prima em objetivo específico pelo trabalho educativo de conhecimentos científicos acumulados historicamente (SAVIANI, 2008), ao mesmo tempo é possível afirmar que a mesma adquire também o papel social de formação humana.

Logo, as questões e os conflitos apresentados no cotidiano da escola, como é o caso do gênero e da sexualidade, são importantes temáticas a serem trabalhadas pedagogicamente com o intuito de, ao menos, minimizar as discriminações existentes e desnaturalizar ações/atos tidos como normais, que na realidade contribuem para o desprezo e humilhação em relação ao outro e a sustentação de um ser dominante sobre um ser dominado.

Não é difícil encontrar nos diferentes espaços da escola, seja na sala de aula, no recreio ou nos corredores, as manifestações dos preconceitos, das subversões impostas às pessoas que destoam dos comportamentos e corpos naturalizados como normais. Uma menina fica fora da turma do futebol, o menino que é chacoteado pelos colegas por não ser o “machão”, a exposição ao menino menos habilidoso, a vexação da menina que não domina a técnica, dentre outros inúmeros exemplos existentes.

Essas problemáticas aparecem de forma explícita no ambiente escolar, no entanto, o que assusta é a maneira subliminar e sorrateira com que as

mesmas adquirem forma, passando a falsa sensação de serem legítimas e nesse sentido, se perpetuarem de modo intenso e impensado por professore(a)s e estudantes.

A disciplina Educação Física, obrigatória na Educação Básica (LDB - 1996), possui uma atuação inter-relacional com o corpo e suas manifestações e nesse sentido, ao abordar conteúdos como dança, esporte, ginástica, jogo (COLETIVO DE AUTORES, 1992), possibilita aos estudantes o contato e conhecimento com o próprio corpo e com o corpo do outro.

O(a)s sujeitos entrevistado(a) parecer compreender a EF nesta mesma perspectiva, pois ao serem perguntado(a)s o porquê de se trabalhar o gênero e a sexualidade na disciplina de EF, um(a) professor(a) respondeu:

Porque está lidando com o corpo, com o ser humano, com pessoas diferentes a todo o momento, então a gente tem que se adequar e discutir tudo que é ligado ao corpo. Na EF a gente tem um trabalho muito corporal né, trabalho expressivo, que mexe com comportamentos, o professor de EF tem que ter muita sensibilidade (P. 1).

Apesar da fala acima avançar nos conceitos entre o corpo e a EF, ainda é possível verificar nas aulas de EF as preferências de conteúdos ditos para meninos e daqueles estereotipados para meninas, como é caso do futebol/futsal e a dança respectivamente. Esses dois exemplos são os mais típicos quando o assunto é o gênero e a sexualidade, o que, no entanto, não se deve esquecer dos diversos outros conteúdos que também apresentam historicamente distinções sexistas.

Goellner (2003), ao estudar a EF nas décadas de 30 e 40 em nosso país, nos mostra que esses estereótipos de atividades direcionadas como corretas para cada sexo, são construções que vem adquirindo contorno ao longo da história, onde as mulheres – progenitoras de uma prole saudável – não poderiam realizar determinados tipos de exercícios físicos, pois havia o receio de que estes poderiam afetar a formação plena do feto. Desta forma, a mulher para garantir uma gestação íntegra deveria, para tanto, se prevenir por meio de atividades menos nocivas, tais como ginástica em casa, natação e dança,

deixando as atividades que exigissem força para os homens como é o caso do futebol e das lutas.

É nesse contexto de beleza, feminilidade e fragilidade que a mulher se constituía, em oposição à força e a virilidade do homem. Historicamente esses atributos para cada gênero ganharam força e parecem ainda reinar na sociedade atual, separando homens e mulheres para as práticas corporais.

O gênero prima por diferenças histórico-culturais de cada sexo, das inúmeras manifestações que este pode adquirir para cada indivíduo singular. Não se trata somente de características sexuais biológicas, mas da forma como essas se valorizam e se constroem como sendo o feminino ou o masculino de acordo com tempo histórico de cada sociedade (LOURO, 2010).

Quando o assunto é sexualidade, Louro (2007) entende como sendo uma construção histórica da busca pelo ser humano pelo trazer, envolvendo processos culturais e plurais como simbologias, gestos, linguagens, e religião.

Foucault (2010) explica que a sexualidade não pode ser apenas compreendida de modo simplista como a escolha de determinada pessoa, pautada pelo aspecto biológico e sua conseqüente naturalização. A sexualidade adquiri poderes políticos de coerção, sendo veemente empregado como castigo divino pelas igrejas e outras instituições, de dominação entre um grupo em detrimento a outros, e na disciplinariedade dos corpos.

De acordo com este processo de disciplina, aparece a naturalização de uma ordem imposta como “normal” para reger a sexualidade, sendo a relação entre uma mulher e um homem como a única então aceita, denominada então de heteronormatividade.

Nota-se que nas aulas de EF os conflitos envolvendo gênero ou a sexualidade aparecem com mais frequência devido ao próprio contexto histórico das práticas corporais, bem como a liberdade que as aulas proporcionam aos escolares, na medida em que o(a)s mesmo(a)s frequentemente não se encontram fechados em um espaço limitado como é a sala de aula.

Tocar e olhar o corpo do(a) outro(a) são características presentes nas aulas de EF, o que por não ser discutido/problematizado, causa estranheza, timidez e negação às aulas. Os conflitos estão ali, tão presentes e

aparentemente tão naturais que passam despercebidos pelo(a)s professore(a)s e até mesmo pelo(a)s estudantes.

A essa maneira singular e simplista de enxergar essas manifestações, Bourdieu (2002) revela que a naturalidade lógica de vivência de um ser sobre o outro se torna habitual, cotidiano, se torna um *habitus*. A incorporação de atitudes e gestos como naturais aos olhos humanos vão se acomodando até o momento em que não se é possível aceitar as diferenças entre pessoas de um mesmo grupo, sociedade.

Para tanto, esses momentos e espaços nas aulas de EF são ricos para o diálogo e compreensão dos distintos comportamentos e construções que o corpo humano é capaz de adquirir e produzir, valorizando o debate e trazendo os conflitos e as diferenças, sejam elas de corpo, gênero, sexualidade, classe, geração, etnia ou raça para serem apropriadas e trabalhadas pedagogicamente.

Desenvolvendo práticas curriculares, o professor interage com diversas culturas, pois ele é um profissional com experiência acadêmica que atua na construção do currículo negando ou afirmando os argumentos acadêmicos, delibera sobre as normas cotidianas necessárias na escola e interfere diretamente na formação do aluno, sendo que suas ações docentes fortalecem a cultura institucional (FREITAS, 2001, p. 55)

Os valores humanos devem ter o papel de atingir outra perspectiva, mais completa e construtiva, que não focalize apenas em conteúdos, ano letivo, eixos temáticos, e pré-condições para a progressão escolar em consonância com a avaliação ou provas nacionais como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou vestibular, e sim, avançar no sentido da formação de caráter e humanização do(a)s estudantes.

Viver com as diferenças e respeitá-las é um princípio fundamental para, do ponto de vista macro, entender o contexto de mudanças em que vive a sociedade atual. Do ponto de vista micro é considerar que a formação docente se faz articulada ao trabalho docente (NETO; BOSSLE; WITTIZORECKI, 2010, p. 133).

Assim, cabe à escola e seu corpo docente extirpar o ritual de exclusão e o reforço de práticas sociais que corroboram com discriminações as diversidades que se encontram presentes cotidianamente na escola como relata o(a) entrevistado(a).

É possível perceber que ainda tem muito preconceito, muita resistência a respeito desse tema. Hoje tá mais evidente né, mas que sempre existiu. A gente pode falar mais abertamente sobre isso (P.1).

É possível afirmar também que as ações e omissões do(a)s professor(a)s, no que tange a prática pedagógica, estão intrinsicamente ligadas as subjetividades da própria vida desse(a)s. Percepções, ideais, conceitos, valorações, sentimentos, todas essas dimensões são pessoais e podem ou não interferir na ação educativa dependendo da maneira como o(a) professor(a) exterioriza esses sentimentos internos.

É importante ressaltar que o(a)s professore(a)s não são os culpado(a)s pela escassez de discussões sobre estas temáticas na escola. Como já tido anteriormente, à falta de incentivos governamentais para a busca de uma formação continuada, à falta de recursos financeiros para a educação, bem como os meios de comunicação, um fator externo, que atravessam a escola constitui-se como entraves a esse processo.

Nesse sentido, é fulcral os investimentos em políticas públicas voltadas para o respeito à diversidade humana, e principalmente para a educação, no intuito de proporcionar ao corpo docente um ensino ampliado, pautado pela conscientização da conjuntura que o(a) cerca e também cerca os demais ao seu redor. É necessário mais engajamento político para essas questões, alargando o debate sobre os liames que envolvem gênero e sexualidade como é o caso das valorações religiosas na escola, que se configuram como entraves a uma educação laica.

Diante do que foi abordado, o corpo docente e a escola se constituem como o mais próximo elemento de discussão e debate das temáticas de gênero e sexualidade. Para tanto, devem estar atentos às construções sociais e culturais de seus aluno(a)s. O currículo por si só, ainda, não dá conta desse

todo, caindo sobre o(a)s professore(a)s esta tarefa de selecionar os valores e vivências que julgam importantes a serem transmitidos para a formação social de seus aluno(a)s.

Para Neto; Bossle; Wittizorecki (2010) o contexto social e a formação de professores devem andar juntos, formando uma totalidade complexa, pois de modo concomitante, cada parte em si forma um todo, e esse todo é formado de pequenas partes. Logo, não é possível pensar em qualidade na formação de professores se o contexto social não for abordado, não for implementado na prática pedagógica. Assim, é necessário à qualificação no processo formativo com o objetivo de produção de autonomia do pensamento.

3.2 – A BUSCA PELO NOVO: O(A) PROFESSOR(A) VOLTA À UNIVERSIDADE

A resistência do(a)s professore(a)s para o trato pedagógico do gênero e da sexualidade na escola é recorrente, como a priori foi estudado por Pasquali e Silva (2010), devido sobretudo ao excesso de horas na jornada de trabalho, problemas básicos de infraestrutura e material da rede escolar, e a histórica dificuldade de compreender que essas problemáticas existem e de trabalhá-las de modo pedagógico, sem interferências religiosas ou pessoais.

Esse percalço por parte do corpo docente escolar, por vezes se dá pela carência do próprio currículo da graduação do ensino superior esse conhecimento dentre as disciplinas ofertadas, ou englobam de modo parcial e isolado. Outro fator apontado, conforme foi exposto na revisão de literatura, seria a falta de formação continuada voltada para essas temáticas dentro especificamente dos conteúdos escolares e da própria dinâmica escolar em si.

Atentando-se para o objetivo geral deste atual trabalho de final de curso, em que medida a formação continuada contribui para a compreensão e trato pedagógico do gênero e da sexualidade na escola? A fim de responder essa pergunta foi preciso entender, minimamente, ainda que não fosse esse o objetivo da pesquisa, a estrutura curricular da pós graduação em EF escolar da Faculdade de Educação Física da UFG, e seus principais atores – o(a)s

professore(a)s regularmente matriculados e frequentes no referido curso de especialização.

O primeiro curso de pós graduação da Faculdade de Educação Física da UFG surgiu no ano de 1997 com o intuito de preencher as demandas do(a)s próprio(a)s professore(a)s da rede municipal de ensino de Goiânia e da rede estadual de ensino de Goiás sobre aprofundamentos e atualizações na área escolar (MASCARENHAS; ONOFRE; PATRIARCA, 2008).

Sem perder essa essência de proporcionar aprofundamentos aos professore(a)s das redes estadual e municipal, a Faculdade de Educação Física continua ofertando a especialização em Educação Física escolar, cujos objetivos encontram-se no próprio site da referida instituição.

O Curso de Especialização em Educação Física Escolar destina-se a profissionais graduados na área de Educação Física, em cursos reconhecidos pelo MEC, tendo como objetivos principais a capacitação profissional e acadêmica com relação à formação continuada de professores, com ênfase na pesquisa e na especialização em metodologia de ensino da Educação Física Escolar (Site da FEF/UFG).

No ano de 2011 a especialização em Educação Física escolar redefiniu seu currículo em favor de temas atuais e pertinentes ao cotidiano dos professore(a)s, entre eles, destacando-se a disciplina de seminários sobre temas em EF escolar, onde encontram-se discussões e reflexões sobre o ensino da EF na infância e educação infantil, inclusão e diferença, bem como gênero e diversidade⁷.

Um grupo de 40 professore(a)s formavam a turma no princípio da pós graduação, no mencionado ano de 2011, findando-se no ano de 2013 com 23 professore(a)s. Do total de 21 participantes da pesquisa, 56% eram mulheres e 44% eram homens.

Por meio do questionário semi estruturado aplicado foi possível identificar características pessoais, econômicas e profissionais dos professore(a)s, bem como, as percepções do(a)s mesmo(a)s em relação ao

⁷ Em seu currículo, a especialização em EF escolar ainda abordou outras disciplinas que preencheram sua carga horária de 430 horas, como a Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Física Escola, Teorias e propostas de currículos, Pesquisa e Produção de Conhecimento em Educação Física, Educação Física e aprendizagem sócio-cultural e Metodologia do ensino da cultura corporal na escola.

curso de pós graduação e a respeito de questões envolvendo a formação inicial, tais como, a identificação com as questões de gênero e sexualidade. Quase a totalidade se declararam, no questionário, serem heterossexuais, em oposição ao número de quatro professore(a)s, que declaram ser homossexuais ou bissexuais.

É possível esboçar um perfil da turma como sendo de professore(a)s jovens, com idades médias entre 23 a 35 anos, boa parte solteiro(a)s e sem filhos, oriundos especialmente da capital do estado de Goiás, Goiânia. A religião católica, com 43%, é a predominante no grupo, seguida pelas religiões espírita e a evangélica, ambas com 13%, sendo o restante atribuído as outras religiões ou as respostas em branco.

Há disparidades no que tange o ano de formação do(a) sujeito(a)s, sendo a maioria recém-formada no ano de 2010, mas há também discentes com formação nos anos de 1991 adiante. As diferenças entre professore(a)s continuam no tocante a instituição de formação, em que grande parcela formou-se na ESEFFEGO, seguido pela UFG, universidades particulares, e até mesmo em universidades distantes do estado de Goiás, como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ.

Esses professore(a)s em grande parte são concursados têm em média de 1 a 5 anos de formados e trabalham em escolas privadas e/ou públicas, sobretudo em escola municipais. Entretanto, números significativos indicam a atuação profissional do(a)s professore(a)s em outras áreas como academias de ginástica e até mesmo fora da área da EF.

Mediante a realidade cotidiana em que trabalham, os discentes compreendem que a formação inicial foi substancial para a atuação profissional no que diz respeito ao trato com os conhecimentos da cultura corporal. Todavia, a maioria, que em números se expressam em 56%, diz que não tiveram contato algum com as temáticas de gênero e/ou sexualidade durante a graduação.

Essa realidade é confirmada pelo(a)s professore(a)s entrevistado(a)s que expuseram esta ausência no currículo da formação inicial.

Eu estudei (gênero e sexualidade) a parte, porque eu falei sobre Educação Física e folclore na minha monografia... aí eu

fiz algumas leituras, agora na graduação eu não me lembro de ter tido essa disciplina. Foi bastante falho, com certeza (P.1)!

Na minha formação inicial, no caso a faculdade, eu não tive. Só teve um professor em específico que tratou isso em uma aula de forma a parte [...] até então eu não sabia a diferença de gênero e sexualidade, eu imaginava que tinha uma diferença, porém não de forma conceituada (P.2).

Essa queixa do(a)s professore(a)s mais uma vez problematiza explicita que o currículo pode ser um “locus privilegiado para a produção e reprodução das diferenças, não só de gênero e de sexualidade, como também de raça, classe, geração, religião” (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2007, p. 221).

Os currículos dos cursos de graduação podem silenciar essas questões referentes as diferenças, podendo ser então, não debatidas na prática pedagógica, ou seja, são ocultadas do dia a dia das práticas escolares.

Em consonância com os estudos de Apple (2006), o currículo oculto trata-se de temas que geram conflitos e que por apresentarem grande grau de complexidade não são selecionados para fins pedagógicos, seja pela falta de conhecimento a respeito do tema ou para não atingir interesses superiores.

Em sentido semelhante e cíclico, o(a)s professore(a)s podem, pela ausência das temáticas de gênero e sexualidade no próprio currículo na universidade, reproduzirem a mesma ausência na prática pedagógica, ao não se abordarem essas problemáticas tão presentes na realidade escolar.

Ainda para Apple (2006) os currículos nunca possuem neutralidade, não exatamente contemplam as reais necessidades da sociedade ou da própria escola, mas sim os interesses de uma classe econômica dominante, que por meio do currículo é capaz de realizar o controle da sociedade.

De modo inverso, o currículo oculto é fundamental para a formação, haja vista que se estabelece como “o terreno por excelência de controle social, mas também o espaço no qual se travam lutas ideológicas e políticas, passível, portanto, de abrigar [ou não] intervenções que visem às mudanças sociais” (MOREIRA, 1997, p. 14).

Mesmo não adquirindo conhecimentos específicos sobre gênero e sexualidade, o(a)s sujeito(a)s pesquisado(a)s conseguem compreender que

existem problemáticas sobre este aspecto na escola e relatam conseguir trabalhá-las pedagogicamente, especialmente em conteúdos já estigmatizados socialmente como para um ou outro gênero em específico.

[...] Eu observei uma resistência a conteúdos que estão historicamente direcionados a mulher, igual 'à dança é mulher quem faz, mulher não faz futebol, só homem' [...] (P. 1).

Discurso semelhante pode ser identificado na fala de outro(a) professor(a) entrevistado:

Nas questões da dança, eu tenho observado as questões de gênero, principalmente se tratando dos meninos. E na escola estadual eu vejo as questões de gênero, porém mais implícitas dependendo do conteúdo da EF que está sendo abordado [...] mas na dança sempre aparecem as questões de gênero como de sexualidade (P. 2).

No dia a dia da escola e principalmente das aulas é possível identificar o corpo como objeto de poder e de disciplina, em uma imposição que de acordo com Foucault tem a função de coerção aos comportamentos. O que determinante as condutas ditas corretas quando o assunto é gênero ou sexualidade.

A disciplinarização dos corpos, que atravessa as relações de gênero e sexualidade, para Dinis e Lima (2007) é marcada na EF devido à tradição de ensino biológico e tecnicista que está enraizada na própria história das práticas corporais da EF. “Essa tradição pode ser percebida nas práticas escolares na quais prevalecem a prática esportiva [...]” (Idem, p. 248).

A abordagem das temáticas de gênero e sexualidade pelo viés dos conteúdos apresenta-se superficialmente como o caminho mais fácil pelos professore(a)s para a execução dessa árdua tarefa.

Eu sempre abordo pelo lado dos conteúdos para não ficar uma coisa muito fora. Discutir com eles fora dos conteúdos escolares aí eu já acho difícil porque envolve pais, religião etc.

Aí eu levo mais pelo lado dos conteúdos mesmo. Eu tento romper os rótulos que eles criam sobre sexualidade através dos conteúdos (P.1)

É exposto um grau de envolvimento com as temáticas de gênero e sexualidade devido ao aparecimento dessas questões quando são abordados alguns conteúdos específicos da EF, isto é, mediante a solução de conflitos que aparecem no decorrer da aula. Sabe-se, entretanto, que esse envolvimento pode ser enaltecido em quaisquer momentos das aulas e até mesmo fora delas, sendo que por vezes “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” (NEVES, 2008, p. 99).

Urge assim, a necessidade de práticas educativas e de um currículo mais bem direcionados, adentrando em caminhos históricos, políticos, culturais e até mesmo científicos, emergindo exemplos diários e locais da própria escola e escolares.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), os temas abordados pela EF na escola devem expressar um significado e se relacionar com a vida do(a)s estudantes, ou seja, as aulas de EF devem fazer sentido com problemas sócio-políticos como “ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo, distribuição de renda, dívida externa e outros” (Idem, p. 62 – 63).

É mister afirmar que boa parte dos currículos escolares que norteiam as práticas pedagógicas e que trazem no seu bojo as temáticas de gênero e sexualidade os fazem como conteúdos transversais, baseados nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), onde seus conceitos são pautados pelo cunho biológico (ALTIMANN, 2011).

Em consonância com essa afirmação, Altimann (2001) corrobora com seus estudos ao lembrar que os PCN's concebem o sexo como um instrumento de controle da sexualidade dos indivíduos, por meio de mecanismos e práticas que autodisciplinem os corpos.

Para que exista essa ruptura de cunho biologicista dos corpos, o corpo docente e a escola como um todo, devem analisar a formação do estudante de modo global, como o fim do próprio trabalho educativo. Assim, o conhecimento deve ser realizado de forma direta e intencional (SAVIANI, 2008), haja vista que atos não intencionais, podem e educam de maneira subliminar.

Para a quebra dessa visão que tanto permeia a prática educativa na EF, os subsídios teóricos e, se configuram como um auxílio valioso na compreensão desse universo a ser explorado e trabalho.

É notório ainda, o fato dos professore(a)s mesmo sem adotar ou conhecer algum referencial teórico que sustente a prática pedagógica no que diz respeito a gênero e sexualidade, conseguem trazer essas discussões, como traz a fala do(a) entrevistado(a).

Mesmo diante de todas as dificuldades, eu tento trabalhar, mas mesmo assim eu não sei se ainda tá certo, porque minha formação não me deu esses apontamentos, me deu muito pouco, me deu uma direção... aí você começa a se questionar se está certo, se está errado, porque você está fazendo aquilo, muitas vezes você se perde no meio da sua própria organização pensando se é válido ou não continuar naquele tema, já que ele é tão polêmico dentro da escola (P.2).

Sabe-se que os limites e dificuldades relatados não se referem somente aos que permeiam a prática pedagógica. É reconhecida, como já citado no capítulo primeiro, a desvalorização e falta de reconhecimento da profissão, a estressante dupla, por vezes tripla, jornada de trabalho, o que colabora ainda mais para a escassez de busca por conhecimentos e melhorias da prática pedagógica.

Você tem que entregar três planejamentos, que é semanal, quinzenal e mensal, e isso demanda tempo, demanda disponibilidade, tanto na escola, quanto fora da escola (P.2).

No estado de Goiás, o Pacto pela Educação parece como mais um empecilho o trabalho do(a) professor(a) e logo para as problematizações das temáticas de gênero e sexualidade nas aulas da rede estadual de ensino. Quando perguntado(a) como se dava os critérios de escolha dos conteúdos, um(a) sujeito(a) pesquisado(a) informou que a própria rede de ensino estabelece os conteúdos da EF a serem trabalhados.

No estado vem de cima para baixo. Atualmente, pelo caderno cinco do estado, em que está totalmente especificado os eixos a serem trabalhados, que eles chamam de eixos temáticos e não de conteúdos [...] e você tem que seguir aquela ordem, porque atualmente tem os inspetores que verificam seus planos de aula. Eles estão verificando todos os planos, se estão batendo ou não com o caderno cinco. Se não bate, é devolvido esse plano de aula para você, aí você tem que responder para o inspetor o porquê que esses planos não condizem com aquela organização e seus argumentos nunca são válidos. Então, é mais fácil você seguir o sistema, do que a todo o momento você ficar reorganizando a quantidade de planejamento que você está fazendo. [...] Já que está posto, a gente está tendo que acatar (P. 2).

A fala acima do(a)s sujeito(a)s entrevistado(a) dá uma dimensão real de que a capacidade docente para a resolução de conflitos na escola se distancia do(a) professor(a), aproximando cada vez mais de uma demagogia política, segundo Neto; Bossle; Wittizorecki (2010).

Para melhor elucidação, o Coletivo de autores (1992) apontam que a seleção e organização dos conteúdos da EF devem ser coerentes com a realidade de cada ambiente, com as possibilidades sócio-cognitivas do(a)s estudantes, reforçando ainda que a seleção deve considerar também o material disponível pela escola, já que alguns conteúdos necessitam de materiais específicos.

Por conseguinte, a pré-determinação e imposição de conteúdos a serem trabalhados pela EF apresentam-se como mais um entrave para a sistematização das aulas, o trato com as temáticas de gênero e sexualidade, em especial a própria legitimidade da EF em âmbito escolar, que ainda é uma luta diária a ser travada entre corpo docente e governo.

Os docentes vêm fazendo sua parte. São até reprimidos por fazerem sua parte, por lutarem por seus direitos. Aos governos, aos que decidem e aos que pesquisam e pensam cabe a sua parte. A maior parte: criar condições materiais para que a escola seja uma mediação cultural, uma cultura em si, não apenas uma “preparação” para ela ou um aquecimento. Dar condições aos docentes para que sejam mediadores da cultura. (ARROYO, 2002, p. 123).

Nesse contexto de tensões e embates tanto dentro como fora da escola, as contribuições teóricas e a aproximação com o campo científico dentro da universidade, apresentam-se como uma alternativa para a luta e a instrumentalização da prática pedagógica. A busca pela formação continuada, isto é, a continuação aos estudos da formação inicial se organizam em conhecimentos ricos e importantes nessa jornada.

Talvez este seja um dos motivos da busca por uma especialização em Educação Física escolar, pois, de um modo geral, é possível inferir que 74% do grupo pesquisado não possuíam nenhuma pós-graduação antes de cursar a pós em Educação Física Escolar. Alguns pontos foram elencados para o interesse no ingresso do curso, sendo o motivo de agregar conhecimentos como o primeiro, seguido pelas respostas de complementação à graduação, auxílio para as aulas no dia a dia, acréscimo no salário e por último a confiança no corpo docente do curso da UFG.

A contribuição teórica é importante devido à possibilidade de reflexão perante a prática pedagógica desenvolvida, pois os elementos teóricos auxiliam na compreensão dos processos existentes no cotidiano da escola. A reflexão é necessária para possíveis intervenções e transformações.

Para o campo do gênero e da sexualidade, o(a)s professore(a)s pesquisado(a)s elencaram que as leituras realizadas ao longo da pós graduação sobre essas temáticas como a principal contribuição para suas respectivas práticas pedagógicas.

Foi diferente porque o referencial foi ampliado né. Para mim foi voltado para a educação física, entendi que têm referenciais dentro da educação física que problematizam essas questões. Então, você se sente mais seguro em

entender que alguém da sua área ali né defende aquilo. Entender o gênero e a sexualidade atrelado a sua prática pedagógica. Me instigou a buscar mais, o meu olhar foi modificado (P. 2).

A mudança na visão da realidade do(a)s estudantes pelo(a)s professore(a)s são apontados como uma abertura de possibilidades e modificações da prática pedagógica desenvolvida anteriormente da pós graduação.

Demais, muito! Com certeza as leituras da... Guacira Louro, eu achei super importante as leituras dos textos dela, de como ela trata o corpo do ser humano né, sem distinguir, sem colocar rótulos. (...) Depois que eu li, eu identifiquei meu trabalho na escrita dela, o trabalho que eu faço e continuei, aprimorei. Eu trabalho com alunos, eu não trabalho com meninos ou meninas, eu trabalho com alunos, é essa a visão que eu tenho hoje. (P.1)

No campo da EF brasileira os trabalhos científicos envolvendo gênero e sexualidade apresentam-se como jovens se comparado às outras áreas do conhecimento. A partir de um estudo feito por meio de um recorte de como o gênero vêm sendo tratado na EF, Luz Júnior (2003) explica que somente na década de 1980 que esse tema começou a ser discutido por esse campo científico.

Sobre o que a EF deveria abordar no que diz respeito às temáticas sobre gênero e sexualidade, um(a) professore(a) afirma a necessidade de se aprender mais sobre as diversidades existentes, para que assim, haja melhorias na compreensão sobre a realidade do(a)s estudantes e para que as relações aluno(a)-professor(a) possam se estreitar.

(...) eu acho que tem dar o foco na diversidade, de pessoas diferentes. A gente tem que discutir muito a sexualidade porque a diversidade é gigante. [...] Tem que abordar mais e sem mascaras sabe? Não ficar assim... maquiando a realidade, tratar o aluno como precisa ser. Tem que trabalhar com nessa relação professor e aluno e diversidade. O professor estudar mais e não expor esse aluno durante as

aulas... trabalhar a autonomia do aluno em todos os aspectos. Tem que ter mais leitura sobre isso. (P.1)

Segundo Silva (2010), ao abordar as problemáticas de sexualidade nas aulas, ao invés de tratá-las como tabus, o(a)s professore(a)s estão contribuindo para a superação da alienação humana, educando para a cidadania e “para humanização dos indivíduo, na perspectiva de educação emancipatória” (Idem, p. 132).

Outro(a) professor(a) faz apontamentos consideráveis para o aperfeiçoamento da pós graduação em Educação Física escolar, na medida em que apresenta como principal dificuldade enfrentada na escola a maneira de como trabalhar o gênero e a sexualidade nas aulas.

Na pós graduação foi abordado de uma forma muito rápida, e que eu acredito que seria válido se tivéssemos ido para a escola com um estágio mesmo, igual na graduação né, Na pós poderia ter feito isso para nós observarmos minuciosamente, como pessoas já formadas e tudo mais, que eu acredito que eu enxergaria de outra forma, de uma forma melhor do que antes né [...] A forma como abordar, faltou instrumentalização, um estágio para gente vivenciar até mesmo para problematizar com os professores de educação física (P.2).

Esta queixa talvez seja a mais corriqueira entre o(a)s egresso(a)s tanto da formação inicial quanto da formação continuada. A curta duração dos cursos impede o desenvolvimento melhor sistematizado, que traga as vivências da prática pedagógicas para mais perto das aulas teóricas.

O(a)s professore(a)s entrevistados afirmaram que ainda sentem dificuldades de abordar o gênero e sexualidade nas aulas, sobretudo com crianças, apontando mais uma vez como um dos motivos principais, a ausência dessas temáticas na formação inicial. Figueiredo (2004, p. 108) ao analisar a dinâmica de cursos de EF no Brasil, constatou que de maneira geral os cursos apresentam uma “falta de articulação entre teoria e prática e de dicotomia entre formação específica e formação pedagógica”.

No entanto, em âmbito geral, o(a)s professore(a)s reafirmam a contribuição teórica da pós graduação para a busca de respostas que lhes são postas nos espaços escolares quando essas problemáticas são enxergadas.

Me ajudou porque na graduação nenhuma disciplina daquele modelo (gênero e diversidade) foi tratada né? Porque no nosso foi seminário e a carga (horária) muito reduzida, porém me deu uma luz para buscar, para trabalhar com a educação infantil e com adolescentes (P.2).

Portanto, é possível identificar pontos positivos ao buscar conhecimentos acerca do universo das diversidades existentes na escola e fora dela, como é o caso do gênero e sexualidade, no que tange a melhores reflexões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido e a intervenção de uma formação para a cidadania.

O(a) professor(a) recém formado ou não que se dispõe a voltar para universidade; seja com o intuito de reaprender, de atualização, de aprimorar técnicas, de preencher lacunas deixadas pela formação inicial; é capaz de apreender conhecimentos científicos novos, referenciais teóricos e sobretudo reavaliar e intervir diretamente na sua própria prática pedagógica desenvolvida.

Através de sua experiência com o trabalho pedagógico e com a organização pedagógica deste trabalho, em se tratando das temáticas de gênero e sexualidade, pode ser apontado ainda as dificuldades de trato com os conteúdos da EF, principalmente àqueles legítimos historicamente e socialmente como pertencentes a um ou outro gênero, e enquanto possibilidade, a principal a ser destacada é a aproximação com os estudos e estudiosos dessas temáticas no campo específico da EF.

Deste modo e diante do que foi exposto ao longo deste estudo, é plausível afirmar que uma pós graduação que em seu currículo aborde temas como gênero e sexualidade, é capaz de agregar novos conhecimentos científicos e contribuir para qualificação da prática pedagógica das aulas de EF do(a)s professore(a)s.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de todos os dados coletados e sistematizados, depreende-se que a prática pedagógica do(a)s mesmo(a)s apresentam-se como um progresso da EF em âmbito escolar. Esse(a)s professore(a)s conseguem enxergar as diversas problemáticas que envolve o gênero e sexualidade na escola, e problematizam as questões com a finalidade de fazerem seus estudantes refletirem e se expressarem, buscando promover o debate com fins na emancipação deste(a)s.

Entretanto, ainda é possível identificar que os conteúdos trabalhados pela EF, sobretudo a dança e o futebol/futsal, configuram-se como o exemplo mais clássico e rotineiro de valorações e preconceitos às diversidades de gênero e sexualidade. Talvez por esta razão, através dos conteúdos, o(a)s professore(a)s acreditem que esta seja a maneira mais fácil de intervir com problematizações e discussões sobre os referidos temas.

Outro apontamento apresentado pelo(a)s professore(a)s é a seleção dos conteúdos da EF a serem trabalhados. De modo inverso às conclusões apresentadas no trabalho de Pasquali e Silva (2010), onde os conteúdos eram selecionados de maneira espontaneísta, é possível inferir pela atual pesquisa, um grau de imposição do que deve ou não ser trabalhado pela EF advindas das secretarias de educação, o que gera desconforto e falta de autonomia do(a)s professore(a)s.

O contato com o gênero e a sexualidade para a maioria do(a)s professore(a)s que cursaram a pós graduação era o primeiro. Já para outro(a)s era um tema já visto anteriormente. A conclusão acerca disto se refere ao fato apontado pelo(a)s mesmo(a)s de que a formação continuada é um ponto positivo na carreira profissional no que tange a soma de conhecimentos teóricos-práticos para serem trabalhados pedagogicamente na escola.

No que diz respeito ao gênero e à sexualidade, a principal contribuição apontada é o contato com leituras de autores da área da EF. O(a)s professore(a)s desconheciam que o campo científico da EF produz sobre

essas temáticas. A aproximação com o(a)s autore(a)s e seus referenciais apresentaram-se de grande valia para pós graduando(a)s.

A falta de estudo desses temas na formação inicial é apontada como uma das causas pelo não trato pedagógico dado pelo(a)s professore(a)s às temáticas de gênero e de sexualidade. Conforme exposto durante a pesquisa, inúmeros são os fatores e entraves para a entrada das mesmas nos currículos acadêmicos.

Já a formação continuada que apresentou um trato, mesmo que inicial, sobre as temáticas de gênero e sexualidade, como é o caso da pós graduação em Educação Física Escolar/UFG, é compreendida como um aspecto positivo de troca de experiências e de apreensão de conhecimentos relativos aos temas.

Algumas dificuldades são apresentadas no percurso desta pesquisa, como a escassez de tempo para a escrita e para própria pesquisa de campo, receio da exposição do(a)s professore(a)s devido as entrevistas e o questionário aplicado, e além disso a conciliação entre os estudos e o trabalho.

Este trabalho é relevante para a compreensão do gênero e sexualidade no campo da escola e da EF, bem como para a produção científica da EF. Para tanto, deve ser entendido como parcial e inacabado, uma vez que no universo científico, cada dado novo pesquisado, nova reflexão podem se constituir, inclusive gerando outros estudos a partir dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Org.). CASTRO, Mary. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução FIGUEIRA, Vinicius. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENETTI, Geórgia M.F. O que se cala quanto se fala sobre gênero e currículo? Imbricações com uma trajetória de formação docente em Educação Física. In: AZAMBUJA, Guacira de. (Org). **Atualidades e diversidades na formação de professores**. Santa Maria, RS: Ed. Da UFSM, 2007.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2 ed. Tradução: Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3º ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

CALDEIRA, Anna Maria Salgado. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira Ciências do Esporte**. v. 22, n. 3, p. 87 – 103. Maio 2001. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/578/383>> Acesso em: 15/05/2013.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 24, p. 5-11, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/rbedu/n24/n24a02.pdf>> Acesso em: 12/05/2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DINIS, Nilson Fernandes; LIMA, Francis Madlener de. Corpo e Gênero nas práticas escolares de Educação Física. **Currículo sem fronteiras**. v.7, n.1, pp. 243–252. Jan/Jul 2007. <Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/limadinis.pdf>> Acesso em 02 de Julho de 2010.

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. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2010.

FREITAS, Antônio Luís Carvalho. **Os conteúdos escolares da educação física no ensino fundamental**. 2001. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física. UFRGS, Porto Alegre, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, 1999.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, Maternal e Feminina: imagens da Mulher na Revista Educação Physica**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. 2ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª edição. São Paulo, SP. Cortez, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. Considerações críticas sobre o documento “diretrizes do pacto pela educação: reforma educacional goiana – setembro de 2011. Disponível em: <<http://libanioabgo.files.wordpress.com/2012/02/consideralibc3a2neoconsiderac3a7c3b5es-crc3adticas-sobre-o-documento-e2809cdiretrizes-do-pacto-pela-educac3a7c3a3o-reforma-educacional-goiana.pdf>> Acesso em: 14/05/2013.

LACERDA M.; PEREIRA C.; CAMINO, L. Um Estudo Sobre as Formas de Preconceito Contra Homossexuais na Perspectiva das Representações Sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15(1), pp. 165-178, 2002.

LORENZINI, Ana Rita. et al. Programa de formação continuada em Educação Física: sujeitos, processos e produtos. In: TERRA, Dinah Vasconcellos; JÚNIOR, Marcílio Souza. (Org). **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano**. Goiânia, GO - CBCE. Hucitec, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero , sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MASCARENHAS, Fernando; ONOFRE, Tiago; PATRIARCA, Amanda C. “Especialização em Escolar” formação de professores em educação física na Universidade Federal de Goiás: um estudo de caso. **Pensar a prática** 11/3, set./dez. 2008.

MELLO, Luiz. et al. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas**. n. 7, p. 99-122, 2012. Disponível em: < http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art06_melloetal.pdf> Acesso em 28/05/2013.

MEYER, Dagmar E. E.; KLEIN, Carin e ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. P. 209 – 229. Dez. 2007. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/revista/Revista_46/08%20\(209-229\).pdf](http://www.fae.ufmg.br/revista/Revista_46/08%20(209-229).pdf)> Acesso em: 11/11/2010.

MINAYO, M. C de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. In: TERRA, Dinah Vasconcellos; JÚNIOR, Marcílio Souza. (Org). **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano**. Goiânia, GO - CBCE. Hucitec, 2010.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A.F. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

NEVES, Luciene Santos. **Corpo, gênero e sexualidade: educar meninas e meninos para além da homofobia**, 2008. 136 f.: il. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis - SC, 2008.

NICOLINO, Aline Silva; et al. **Educação sexual e políticas públicas: limites e possibilidades das secretarias**. No prelo.

PASQUALI, D.; SILVA, A. M. **Prática pedagógica em educação física, gênero e sexualidade: a questão dos conteúdos**. 2010. Monografia. Faculdade de Educação Física, UFG, Goiânia – GO, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17 ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun. 2011; pp.07-19. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 09/05/2013.

SILVA, Lucia Rejane Gomes da. **Sexualidade e orientação sexual na formação de professores: uma análise da política educacional**. 2010. 164 f.; Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. **O lugar da pesquisa no currículo da formação inicial dos professores de Educação Física**, 2010. f. 132. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; VAZ, Alexandre F.; OLIVEIRA, Luciane P. Alves de. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física. **Pensar a prática**. 11/3: 303-318, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/4344/4977>>. Acesso em: 10/05/2013.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos de. Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento

Prezado(a) Senhor(a),
V.Sa. está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Caso aceite, em um segundo momento você poderá ser selecionado para a próxima etapa da pesquisa que se configurará como entrevista.

Se restarem dúvidas, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone 3521-1075 ou 3521-1076.

Título do Projeto: **Relações de Gênero e Sexualidade: a prática pedagógica de professor(a)s com formação continuada em Educação Física Escolar**

Pesquisadora Responsável: Dennia Pasquali e Cabral

O objetivo deste estudo é investigar se os professor@s de educação física que atuam no ensino básico do Estado de Goiás e pós graduandos do Curso de Especialização em Educação Física Escolar pela FEF/UFG, observam e problematizam questões de gênero e sexualidade em sua prática pedagógica e quais foram as lacunas e/ou contribuições do curso de especialização para o trato com estes temas.

Sempre que julgar pertinente, você tem plena liberdade para se recusar a responder parte do questionário, sem nenhum tipo de prejuízo.

Afirmamos ainda, que todas as informações prestadas serão de uso exclusivo para esta pesquisa e que sua identidade será preservada.

APÊNDICE B – Questionário semi estruturado

1. Sexo: ()Feminino () Masculino
2. Orientação sexual: () Homossexual () Heterossexual () Bissexual
() Outros
3. Em que cidade/Estado nasceu: _____
4. Idade: _____
5. Estado civil: ()Solteira(o) ()Casada(o) ()Divorciada(o)
()União estável ()Viúva(o) ()Outros _____
6. Possui filhos?
Sim () Não () Quantos?: _____
7. Religião: _____
8. Profissão/ocupação: _____
9. Instituição/Cidade/Ano de formação: _____
10. Escola(s) que leciona: _____
11. Há quanto tempo você leciona:

12. Disciplina(s) que leciona:

13. Há quanto tempo trabalha neste local? _____
14. Que tipo de vínculo empregatício você tem nesta instituição?
() Concursado(a)
() Contrato de substituição
()
Outros: _____
15. Possui Cursos e/ou especializações? Sim () Não ()

Descreva nome e duração:

- 16- Os conteúdos trabalhados na graduação (formação inicial) deram a você segurança para trabalhar como professor(a)?
() Sim. Por quê?

() Não. Por quê?

17. Qual(is) motivo(s) levaram você a fazer Especialização em Educação Física Escolar/UFG?

- Agregar conhecimentos específicos da área da EF
- Buscar conhecimentos que a graduação não conseguiu contemplar
- Buscar auxílio para as dificuldades do trabalho pedagógico
- Por causa do corpo docente da especialização
- Para ter acréscimos no valor do salário
- Para acrescentar o título de especialista no currículo vitae
- Porque meus colegas/família me incentivaram
- Porque o currículo desta Especialização encaixava com os conhecimentos que eu procurava
- Outros:

18 - Você já havia tido contato acadêmico, na formação inicial ou continuada, com as temáticas de gênero e sexualidade, antes da especialização da FEF? Se sim, onde e de que maneira?

Pesquisadora Responsável: Jaciara Oliveira Leite
Acadêmica Responsável: Dennia Pasquali e Cabral

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista

1. Você identifica problemas, preconceitos, discriminações ligadas às relações de gênero e sexualidade em suas aulas? Descreva um pouco o que tem observado na escola.

2. O que você considera importante discutir/trabalhar com o(a)s estudantes sobre gênero e sexualidade?

3. Quais os conteúdos/práticas corporais que você trabalha ao longo do ano em suas aulas? E quais os critérios para a seleção dos mesmos?

4- As temáticas de gênero e sexualidade se encaixam nesses critérios? Por quê?

5- A sua formação inicial contribuiu para trabalho pedagógico das temáticas de gênero e sexualidade nas suas aulas? De que maneira?

6 – A Especialização em EF Escolar trouxe contribuições para o seu trabalho pedagógico no que diz respeito às temáticas de gênero e sexualidade? Por quê?

7- Você passou a trazer esse tema nas suas aulas? Como o curso de pós graduação te ajudou? Através de métodos e técnicas de ensino, exemplos dados pelos professores, ajuda dos colegas etc..

8- O que você acredita que uma pós graduação em educação física escolar deve abordar sobre gênero e sexualidade ?