



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS - NCH
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – DACHED/PVH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – MEDUC

MÁRCIA GONÇALVES VIEIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE, GÊNERO E SEXUALIDADE: O SILÊNCIO NOS
PROJETOS PEDAGÓGICOS, EMENTAS E PLANOS DE CURSO DE LICENCIATURAS
EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS INSTITUIÇÕES PRESENCIAIS DE PORTO VELHO-RO**

PORTO VELHO

2023

MÁRCIA GONÇALVES VIEIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE, GÊNERO E SEXUALIDADE: O SILÊNCIO NOS
PROJETOS PEDAGÓGICOS, EMENTAS E PLANOS DE CURSO DE LICENCIATURAS
EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS INSTITUIÇÕES PRESENCIAIS DE PORTO VELHO-RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Ciências da Educação, Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samilo Takara.

Linha de pesquisa: Formação docente.

PORTO VELHO

2023

Catálogo da Publicação na Fonte
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

- V658f Vieira, Márcia Gonçalves.
Formação docente, gênero e sexualidade: o silêncio nos projetos pedagógicos, ementas e planos de curso de licenciaturas em educação física nas instituições presenciais de Porto Velho-RO / Márcia Gonçalves Vieira. - Porto Velho, 2023.
- 105 f.
- Orientador: Prof. Dr. Samilo Takara.
- Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Ciências Humanas. Fundação Universidade Federal de Rondônia.
1. Estudos culturais. 2. Gênero. 3. Formação docente. 4. Educação física. 5. Sexualidade.
I. Takara, Samilo. II. Título.
- Biblioteca Central CDU 37.02(043)

Dedico este trabalho às pessoas que, sofrem violências contra as diversidades de gênero e sexualidade, e, que mesmo assim de algum modo resistem, lutam para se expressar como são, sem se sentir culpada/o. E, que apesar das discriminações, acreditam que por meio da educação, mudanças podem ser engendradas em prol da disseminação do respeito mútuo a/o próxima/o de forma que não haja controle de corpos, nem de identidades ditando normas de enquadramentos e discursos excludentes.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e Prof. Dr. Samilo Takara, por quem tenho admiração e respeito, por ter me guiado com profissionalismo, sem deixar de estar atento nos momentos que precisei de orientações, trazendo problematizações que geravam desconfortos instigadores, auxiliando na construção dos conhecimentos, que me permitiram até mesma, questionar os modos de existir, pensar e agir na sociedade.

À minha mãe, que direta e indiretamente me possibilitou enfrentar as problemáticas que me surgem pelo viés da realidade, sem fantasias. Ao meu saudoso pai, que me acolheu como se fosse filha biológica, cuidou e educou de acordo com suas possibilidades.

Ao meu esposo Antônio, por me incentivar a ir em frente nos estudos, me apoiando em todos os momentos, compartilhando das minhas angústias, descobertas, conflitos e aprendizagens.

A/o minha/meu filha/o Natália e Tarcísio Rodrigo, que me ensinam a todos os instantes a significar e ressignificar os conceitos de amor materno. Às minhas netas Bianca Cristina e Thaísy Uema, que me ensinam a ver a vida e pensar a educação de modos diferentes. E, aos meus familiares, irmãs/ãos, tias/os, primas/os, sobrinhas/os e avós/ôs, que por suas multiplicidades de saberes e existências me possibilitam compreender que somos diferentes umas/uns das/os outras/os e que precisamos cultivar o respeito mútuo.

Às/os minhas/meus amigos/as e colegas, que não irei citá-las/os pelos nomes, por receio de que possa esquecer uma/um. Mas, saibam que nos momentos de estudos, houve trocas de conhecimentos que de algum modo contribuíram para minha vida acadêmica e profissional.

As/os professoras/es que avaliaram meu projeto de pesquisa, bem como as/os que participaram de todos os processos avaliativos, que me possibilitaram ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE /Mestrado Acadêmico em Educação – MEDUC. E, as/os que disponibilizaram as disciplinas cursadas ao longo do curso.

A todas/os as/os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais e Educação Contemporânea (GEPECEC), que me possibilitou trocar experiências de leituras e discussões acerca de produções de conhecimentos de autoras/es que de algum modo contribuíram para esse processo.

À Prefeitura de Porto Velho, por ter concedido licença do trabalho para me dedicar exclusivamente aos estudos. Obrigada!

RESUMO

Esta dissertação se constitui por meio dos Estudos Culturais, caracterizada como exploratória e documental de cunho metodológico bibliográfico descritivo e documental, por meio de estudos de autoras/es que trazem respaldo para discussões sobre questões de gênero e sexualidade na formação de professoras/es, e análise dos Projetos Pedagógicos, Ementas e Planos de curso de licenciatura em Educação Física ofertados pelas Instituições de Ensino Superior no município de Porto Velho, Rondônia, sendo elas a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Faculdade Metropolitana (FIMCA). Para isso, fiz um recorte temporal entre 2021 e 2022, orientada pela seguinte questão: de que modo a formação de professoras/es em Educação Física pelas instituições de ensino superior no modo presencial em Porto Velho, abordam questões de gênero e sexualidade? Com o objetivo geral de analisar de que modo as Instituições de Ensino Superior no modo presencial em Porto Velho, capital do estado de Rondônia, aborda questões de gênero e sexualidade nos Projetos pedagógicos, Ementas e Planos de curso durante a formação docente em Educação Física. Sendo assim, tracei três objetivos específicos no sentido de apresentar discussões acerca dos Estudos Culturais, das pedagogias e dos caminhos percorridos pela Educação Física no Brasil; discutir formação de professoras/es para a diversidade de gênero e sexualidade; e contextualizar a formação docente por meio das análises dos Projetos pedagógicos, Ementas e Planos de curso nas licenciaturas em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Faculdade Metropolitana (FIMCA) acerca dos silêncios observados nos documentos citados. Em que, ao concluir esse estudo, mesmo percebendo avanços em pesquisas sobre as temáticas a nível nacional, não foi encontrada abordagens específicas nas disciplinas obrigatórias, embora tenha encontrado uma optativa na UNIR, demonstrando que ainda não é acolhida a relevância de debater questões reflexivas durante o processo da formação docente, de modo que essas/es profissionais após ao final dos cursos se sintam seguras/os para abordar e trabalhar com suas/seus alunas/os na Educação Física escolar.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Formação Docente. Gênero. Sexualidade. Educação Física.

ABSTRACT

This dissertation is constituted through Cultural Studies, characterized as exploratory and documental with a bibliographic, descriptive and documental methodological nature, through studies of authors who bring support to discussions on gender and sexuality issues in the training of teachers, and analysis of the Pedagogical Projects, Syllabuses and Plans of the degree course in Physical Education offered by Higher Education Institutions in the city of Porto Velho, Rondônia, namely the Federal University of Rondônia (UNIR) and the Faculdade Metropolitana (FIMCA). For this, I made a time frame between 2021 and 2022, guided by the following question: how does the training of teachers in Physical Education by higher education institutions in face-to-face mode in Porto Velho address issues of gender and sexuality? With the general objective of analyzing how Higher Education Institutions face-in-face in Porto Velho, capital of the state of Rondônia, addresses issues of gender and sexuality in Pedagogical Projects, Syllabuses and Course Plans during teacher training in Physical Education. Therefore, I outlined three specific objectives in the sense of presenting discussions about Cultural Studies, pedagogies and paths taken by Physical Education in Brazil; discuss teacher training for gender and sexuality diversity; and contextualize teacher training through the analysis of Pedagogical Projects, Syllabuses and Course Plans in Physical Education degrees at the Federal University of Rondônia (UNIR) and Faculdade Metropolitana (FIMCA) about the silences observed in the cited documents. In Which, at the conclusion of this study, even realizing advances in research on the themes at the national level, no specific approaches were found in the compulsory subjects, although it found an optional one in the UNIR, demonstrating that the relevance of debating reflective questions during the teacher training process, so that these professionals, after the end of the courses, feel safe to approach and work with their students in Physical Education at school.

Keywords: Cultural Studies. Teacher Training. Gender. Sexuality. Physical education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Instituições de ensino superior identificadas.....74

Quadro 02- Disciplina optativa: Saúde e sexualidade na escola.....78

LISTA DE SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

DCN- Diretrizes e Bases Nacionais

FIMCA- Faculdade Metropolitana

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PPCs - Projeto Pedagógico do Curso

PPGE- Programa de Pós-graduação em Educação

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB- Universidade Federal de Brasília

UNIR- Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO | 19 |
| 1.1 ESTUDOS CULTURAIS | 21 |
| 1.1.2 Estudos Culturais e Educação no Brasil | 28 |
| 1.1.3 Pedagogias Culturais | 32 |
| 1.1.4 Educação Física no Brasil- Ida aos porões para vislumbrar o sótão | 44 |
| 2 FORMAÇÃO DOCENTE | 52 |
| 2.1 GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE | 57 |
| 2.1.2 Controle de corpos, liberdade de expressão e respeito mútuo..... | 63 |
| 2.2 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA | 68 |
| 3 ANÁLISES DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA | 73 |
| 3.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | 75 |
| 3.2 FACULDADE METROPOLITANA | 83 |
| 3.3 DISCUTINDO O SILÊNCIO DAS TEMÁTICAS GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE PELA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS | 88 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 95 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 99 |

INTRODUÇÃO

“Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2006, p. 13).

Realizar estudos de pesquisa pelo viés dos Estudos Culturais me fez retornar à memória de origem, atravessada por marcadores de raça, etnia, gênero e sexualidade, social e econômico. Nascida no estado do Mato Grosso do Sul, filha de mãe paranaense e pai catarinense; avós maternos, família humilde, com Descendências indígenas, negras e brancas, naturais do estado do Paraná e Rio de Janeiro e avós paternos bem-sucedidos economicamente (fazendeiros), brancos, descendentes de alemães, nascidos no estado de Santa Catarina. Porém, antes de nascer fui desprezada pela/o avó/ô paterna/o e conseqüentemente pelo pai, por não aceitarem a miscigenação de raças étnicas e pobreza.

Minha mãe sofreu ao retornar para a casa da/o sua/eu mãe/ pai, que rejeitaram¹ sua presença, pois logo mais seria mãe solteira dentro de casa e era vergonhoso para a família. Sendo assim, arranjaram o casamento dela com um homem natural da Bahia, a quem considerei como meu pai, que independente das circunstâncias, deram amor, carinho, atenção de acordo com suas possibilidades.

Diante das relações biológicas e culturais, que me constituíram, por meio de relações culturais, étnicas, raciais, gênero, sexualidade e classes econômicas diferentes, contribuíram para a construção do gênero ao qual me identifico como mulher cisgênero, estatura baixa, cabelos mesclados entre o liso e o encaracolado e olhos castanhos.

Apesar da miscigenação étnico-racial, em que percebo marcas na composição do meu corpo, a leitura social que fazem de mim é de uma mulher parda e não passo por discriminações do tipo calcado em um racismo estrutural que identifica as pessoas por suas características que são compreendidas como fenotípicas.

¹ Optei por usar com frequência as duas formas de expressar conceitos no feminino e masculino “a/o”, separadas por barra como, por exemplo: “as/os professoras/res”. Utilizei também termos tidos como neutros quando possível, como “pessoas”, mas em termos como “indivíduo” ou “sujeito”, ficaram indivíduo/a/o ou sujeita/o. Esta escolha tem por objetivo reconhecer como a linguagem ainda produz sentidos acerca da masculinidade e da feminilidade e produzir em direções distintas das que reproduzem violências e opressões.

Além dessas características de forma biológica, existiram aquelas que foram apresentadas culturalmente por pessoas que fizeram parte da educação e formação profissional como professora de Educação Física, que por meio das vivências nas aulas em que percebia a existência de separações por gênero nas atividades propostas. Meninas praticavam voleibol, danças, amarelinha, pulavam cordas e os meninos, futebol, tiro ao alvo, arremessavam de pesos, entre outras.

Desde criança sonhava com o futuro na fase adulta, ser professora para fazer diferente do que presenciava nas aulas. Mas devido dificuldades tanto emocionais, quanto financeiras pelas quais eu e minha família passamos, deixei de frequentar a escola e achava até que não se tornaria realidade. Mas no meu interior, havia a esperança de que um dia voltaria a estudar.

Os anos foram passando, já residindo em Ariquemes, estado de Rondônia, casei e fui mãe do meu primeiro filho ainda na adolescência. Logo, depois meu esposo foi transferido a trabalho para Porto Velho. E, o sonho de criança me incomodava muito, além de não querer continuar dependente economicamente do meu companheiro. Queria conquistar minha independência e tinha consciência de que isso viria com os estudos e posteriormente com um trabalho profissional.

Voltei a estudar aos dezessete anos, em 1995, cursando o ensino fundamental por meio de módulos, disciplina por disciplina, foi cansativo, pois estudava e fazia de duas a três provas por semana. Consegui concluir no mesmo ano. E, logo em seguida fiz uma redação como requisito para ingressar no curso de Magistério, curso ofertado no Instituto Estadual Carmela Dutra. Cursei juntamente ao ensino médio e concluí em 1999.

Nesse percurso, várias situações me motivaram, mas havia as que me incomodavam como as discriminações sofridas por pessoas, com comentários do tipo - mulher que estuda é vagabunda. Já as/os professoras/es eram exigentes e imparciais, tratavam as/os alunas/os com a mesma didática. Mesmo assim, percebia diferenças no desenvolver das atividades propostas, pois era difícil conciliar os estudos aos afazeres domésticos, em que tentava superar limites e dava o meu melhor enquanto estudante, minhas notas estavam entre as melhores da classe.

Em 2000, nasceu minha filha e em meio a tantos atravessamentos, participei do concurso para professoras/es do município desta cidade em 2001, fui aprovada, tomei posse em 2002 na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Joaquim Vicente Rondon (zona urbana) e atuei em sala de aula até 2013.

Em meio a esse percurso, fui aprovada no Vestibular em 2007 para o curso de Geografia na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), cursei dois períodos, mas não me identifiquei e desisti.

Em 2008, foi lançado um programa piloto para formações de professora/es que ainda não haviam cursado ensino superior e num convênio entre a Prefeitura de Porto Velho, a Universidade Federal de Rondônia e a Universidade Federal de Brasília (UnB) foram ofertadas vagas para os cursos nas áreas: Artes Visuais, Música e Educação Física. Ingressei e cursei licenciatura em Educação Física, concluindo em 2012.

Logo após, já em 2013, passei a exercer a função de professora de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, na mesma escola em que iniciei minha carreira, na qual permaneci por mais quatro anos. Em 2017, fui transferida para uma escola rural neste município.

Em 2019 e 2021, participei do Prêmio Boas Práticas do município e fiquei entre as dez melhores práticas, em que pude viajar para duas cidades: Sobral/CE e Rio de Janeiro/RJ consecutivamente com o intuito de conhecer algumas das situações pedagógicas vivenciadas por estas localidades. Foi gratificante viver essas experiências, pois pude visitar outras instituições escolares e observar os modos como se processam as práticas educacionais em outros contextos fora de Porto Velho/RO.

Em 2020, participei da seleção para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado Acadêmico em Educação e fui selecionada para a Linha de pesquisa- Formação de professores. Logo de início meu orientador foi receptivo e atencioso, sem me impor os meios pelos quais se dariam meu processo rumo a pesquisa. Foi com calma mostrando e guiando meu percurso por uma perspectiva teórica até então desconhecida. Iniciar os estudos de mestrado, foi um grande desafio por ter pouco tempo para me dedicar, pois me dividido entre ser mulher, filha, esposa, mãe, avó e amiga, dentre outras funções que atravessam o dia a dia.

Embora, percebesse situações discriminatórias com possibilidades de problematizações sobre discussões de questões de gênero e sexualidade, não me sentia segura para lidar com as temáticas de modo que pudesse levar a/o aluna/o a refletir sobre tal atitude, sem ser impositiva e ao mesmo tempo dona de verdades absolutas.

Entretanto, ao me aprofundar nas leituras, com as participações nas disciplinas decorrentes do curso e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais e Educação Contemporânea (GEPECEC), pude perceber que essas experiências me permitiram entender e

compreender minha existência no mundo, como fui me constituindo, mudando e transformando minha identidade desde criança, mãe, mulher, avó, estudante, profissional, esposa, ou seja, minha identidade, assim como afirma Hall (2017), é cambiante e instável que se movimenta no tempo e espaço de acordo com as interpelações de vivências e experiências culturais.

Desse modo, nessa introdução apresento a pesquisa que se constitui nessas localizações que sinalizei anteriormente e que oportunizam problematizar a formação docente para que possamos refletir sobre as formas de educar pessoas para a sociedade, compreendendo a identidade da/o professora/or não estará pronta e acabada após o término do curso, mas que ao ser apresentada/o às temáticas gênero e sexualidade durante o processo, o possibilite ter olhares múltiplos sobre a prática pedagógica.

Com a intenção de que possa contribuir para o combate aos conceitos que reforçam fixações de normas estereotipadas, racistas, sexistas, homofóbicas, machistas, entre outras formas de preconceitos que estão no contexto educacional que ainda são presentes na formação docente.

Assim, realizar esta pesquisa na perspectiva dos Estudos Culturais, me possibilita conhecer esse campo teórico, observando sua versatilidade e abrangência nas áreas do conhecimento, com o intuito de trazer discussões sobre o gênero e sexualidade na formação de professoras/es de Educação Física, recorrendo as leituras das/os autoras/es: Andrade (2016), Barbosa (2017), Benvegnú Júnior (2011), Bonin et al. (2020), Britzman (2000), Bracht (1999), Butler (2018), Camozzato (2012; 2014), Campos (2021), Carvalho Filho (2015), Castellani (1988; 2004), Criste (2021), Eto; Neira (2017), Escosteguy (2000), Franco (2017), Francioli et al. (2021), Freire (1994; 1996), Foucault (1988; 1996; 2008), Giroux (1997), Hall (2003; 2006; 2017), hooks (2013), Holanda (2016), Júnior et al. (2011), Kunz (2004), Lopes (2013), Louro (1997; 2000), Louro; Felipe; Goellner (2013), Marani (2021), Neira (2011; 2016; 2018), Nunes (2011), Ressel (2017), Santos (2019), Scott (1989), Skliar (2003), Silva (2000; 2003; 2006), Takara (2013; 2020), Takara e Teruya (2015), Teruya (2009), Veiga- Neto (2012), Wortmann; Costa; Silveira (2015).

Além de aproximar minhas perspectivas das autorias, me oportunizam fazer uma discussão e diálogo com o que os Projetos Pedagógicos, Ementas e Planos de curso nas Licenciaturas em Educação Física ofertadas no modo presencial pelas Instituições de Ensino Superior em Porto Velho apresentam sobre essas temáticas, refletindo sobre possibilidades de olhares críticos que as/os professoras/es possam desenvolver sobre as práticas pedagógicas,

identificando e problematizando situações que envolvam discriminações de pessoas com possibilidades de gênero e sexualidades diferentes ou contrárias ao que as normatizações instituem como únicas e universais.

Nesse sentido, realizo as discussões por meio dos estudos das/os autoras/es citadas/os acima, que me auxiliam na compreensão da existência das múltiplas identidades que se transformam de acordo com os atravessamentos que às interpelam, em que percebo que não são fixas, nem determinadas pela biologia ou a história, mas que se constituem por meio das representações disseminadas pelos discursos culturalmente construídos.

Desse modo, trabalho com a hipótese de que as discussões sobre gênero e sexualidade, desenvolvidas no processo da pesquisa perceba nos Projetos Pedagógicos, bem como nas Ementas e nos Planos de Curso que essa formação inicial não ocorre atenta às necessidades da contemporaneidade, sendo silenciadas nos cursos ofertados, partindo da inquietação de que após formadas/os, as/os professoras/es continuem reproduzindo práticas pedagógicas que em que se reverberam situações discriminatórias.

Nesse sentido, tenho como objetivo geral: analisar de que modo as Instituições de Ensino Superior no modo presencial em Porto Velho, capital do estado de Rondônia, aborda questões de gênero e sexualidade nos Projetos pedagógicos, Ementas e Planos de curso durante a formação docente em Educação Física.

Deixo claro que analiso somente os Projetos pedagógicos, as Ementas e Planos de curso das Licenciaturas em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Faculdade Metropolitana (FIMCA) pelo fato de não ter conseguido ter acesso aos documentos que norteiam as práticas nas demais Instituições de Educação a Distância (EAD), sendo elas: o Centro Universitário Cidade Verde - UNICV, Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI, Centro Universitário - UNIFACVEST, Centro Universitário – UNIFAEL, Claretiano Rede de Educação, Cruzeiro do Sul Virtual- Educação a distância, Faculdades Integradas Norte do Paraná – UNOPAR e Universidade da Amazônia – UNAMA.

Esta delimitação foi feita pelo fato de que após tentativas de contato com as coordenações das instituições por meio das páginas virtuais, E-mail, telefones e WhatsApp com o intuito de que pudessem disponibilizar os Projetos Pedagógicos dos cursos, bem como as Ementas e os Planos de curso, não houve respostas completas de duas delas: Centro Universitário – UNIFAEL e Cruzeiro do Sul Virtual - ambas da modalidade Educação a distância (EAD).

Então, diante das dificuldades de acesso aos documentos das instituições do modo EAD, optei por utilizar como objeto de estudo nessa pesquisa os cursos ofertados na modalidade presencial, me limitando a Universidade Federal de Rondônia e a Faculdade Metropolitana, que disponibilizaram todos os documentos solicitados para análise e discussões nesse trabalho dissertativo.

Assim, busco atender o objetivo geral, tenho como questão norteadora para guiar este trabalho discutindo: de que modo a formação de professoras/es em Educação Física pelas instituições de ensino superior no modo presencial em Porto Velho, abordam questões de gênero e sexualidade?

A problematização desse estudo se desenvolve pautado em três objetivos específicos que visam apresentar discussões acerca dos Estudos Culturais, das pedagogias e dos caminhos percorridos pela Educação Física no Brasil; discutir formação de professoras/es para a diversidade de gênero e sexualidade; e contextualizar a formação docente por meio das análises dos Projetos pedagógicos, Ementas e Planos de curso nas licenciaturas em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Faculdade Metropolitana (FIMCA) acerca dos silêncios observados nos documentos citados.

Dessa forma, essa dissertação está organizada em três seções, de modo que na primeira apresento as discussões acerca dos Estudos Culturais, refletindo sobre o quanto as pedagogias podem influenciar nas construções de identidades e contextualização dos caminhos percorridos pela Educação Física no Brasil.

Na segunda seção trago discussões sobre formação docente, constituições de gênero e sexualidade construídos pela sociedade ao longo da história humana, bem como controle de corpos, liberdade de expressão e respeito mútuo e formação docente em Educação Física.

E, na terceira seção analiso e discuto acerca do silêncio encontrado nos Projetos pedagógicos, Ementas e Planos de curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Faculdade Metropolitana (FIMCA) por meio dos estudos encontrados.

Para a construção deste trabalho utilizei como metodologia a pesquisa bibliográfica exploratória, de abordagem qualitativa, descritiva e documental, tendo como objeto de estudo: os Projetos pedagógicos, as Ementas e os Planos de cursos de Licenciatura em Educação Física disponibilizados pela Universidade Federal de Rondônia e a Faculdade Metropolitana.

Para justificar a relevância desse trabalho de pesquisa; optei pela exploratória e documental pelo motivo de que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Sendo assim, durante o processo da pesquisa percorri um caminho exploratório com intuito de aproximar ao campo de estudo. Embasada por uma dinâmica de pesquisa qualitativa, em que principiei pressupostos, mas nada fixo, uma vez que à medida que apareciam fissuras em elementos que se cruzavam com a formação docente surgiam a necessidade de explicá-los, às vezes reformulá-los ou até mesmo abandoná-los, percebendo que “[...] o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.21).

Desse modo, a pesquisa se desenvolveu por meio do uso da bricolagem² como abordagem metodológica, em que mesmo partindo de um planejamento prévio com a questão orientadora, os objetivos e organização textual, percebeu-se que diante de fragilidades e o modo como o objeto de estudo foi se apresentando, houve necessidades de traçar caminhos paralelos que viessem a contribuir com a constituição desta narrativa, de forma que:

A negociação pode ser pensada como um aspecto chave dentro do contexto da bricolagem, pois apresenta a necessidade de um pesquisador que se mantenha aberto, flexível e perceba que, em certos momentos, suas iniciativas de pesquisa devem ser repensadas, revistas, adaptadas. Nada é desde sempre nem para sempre, isto é, em se tratando de pesquisa há sempre a necessidade de parar para perceber o desenho que está sendo formado, uma vez que a pesquisa é movediça e, por isso, requer que a olhemos por diferentes ângulos. Todas as posturas e atos tomados estão sempre imbuídos de objetivos e nunca de neutralidade, por maior que seja nossa abertura ao desconhecido e ao inesperado no trabalho (NUNES, 2014, p. 33).

Assim, realizo leituras exploratórias buscando me aproximar das representações que foram se apresentando no campo de estudo, num desenrolar dinâmico, em que pensando na formação docente houve necessidades de repensar, reformular e até mesmo abandonar

²Oriundo do francês, o termo *bricolage* significa um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. Na apropriação realizada por Lévi-Strauss (1976), o conceito de bricolagem foi definido como um método de expressão através da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura. Por sua vez, relendo o trabalho do antropólogo, Derrida (1971) ressignificou o termo no âmbito da teoria literária, adotando-o como sinônimo de colagem de textos numa dada obra. Finalmente, De Certeau (1994) utilizou a noção de bricolagem para representar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo (NEIRA; LUPPI, 2012, p. 610).

conceitos construídos, concordando com Lüdke; André (1986) que diz que o conhecimento não se é algo acabado, mas que se faz se refaz numa constante construção.

Na construção desta pesquisa por meio da bricolagem como metodologia trouxe possibilidades de interpretações e análises sobre o que se tem produzido por outras/os autoras/es sobre abordagens das temáticas gênero e sexualidade na formação docente em Educação Física à luz dos Estudos Culturais.

Em seguida, apresento as considerações finais, relacionando os resultados encontrados às discussões sobre formação de professoras/es de Educação Física, em que percebo que os documentos das Instituições analisadas não expressam atenção em abordagens dos conteúdos de gênero e sexualidade.

Assim, vislumbro necessidades de reflexão sobre os cursos e inclusão no planejamento desses documentos de modo que possam contribuir para educar essas/es professoras/es egressas/os que respeitem e contribuam para a construção de uma sociedade menos excludente.

1 ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO

Essa seção tem por objetivo apresentar discussões acerca dos Estudos Culturais, das pedagogias e dos caminhos percorridos pela Educação Física no Brasil, refletindo sobre o quanto as pedagogias podem influenciar nas construções de identidades de gênero e sexualidade.

Se inicia com uma breve contextualização dos Estudos Culturais e Educação, se constituindo por três subseções: Estudos Culturais e Educação no Brasil; Pedagogias Culturais e Constituições de identidades na perspectiva dos Estudos Culturais ligados à Educação, em que trago discussões orientadas pelas leituras dos trabalhos como artigos, dissertações e teses das/os autoras/es: Andrade (2016), Bonin et al. (2020), Camozzato (2012; 2014), Escosteguy (2000), Hall (2003; 2006; 2017), Louro (2000), Nunes (2011); Skliar (2003), Silva (2000; 2003; 2006), Takara (2013; 2020), Teruya (2009), Wortmann; Costa; Silveira (2015), entre outras/os para compreender as especificidades, individualidades, bem como o pluralismo de ideias que constituem sujeitas/os, cada uma/um com suas histórias, existências, identidades e culturas diferentes que se movimentam de acordo com as experiências construídas por discursos e relações de poder nos processos educativos.

Para iniciar as discussões, percebo a Educação como um processo pelo qual se prepara pessoas para a sociedade, atendendo garantias asseguradas na Constituição Federal de 1988, afirmados no art. 205 que diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diz também que o ensino será pautado em princípios, que dentre os quais destaco o de “igualdade”, “liberdade” e o “pluralismo de ideias” assegurados no art. 206, expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96, refletindo sobre as possibilidades que interpelam pessoas no processo de desenvolvimento e formação para o convívio na sociedade, em que deverão ter se desenvolvido plenamente (BRASIL, 1988; 1990; 1996).

No entanto, ao observar a abrangência da Educação no sistema de ensino formal, nos deparamos com normas que tendem a definir o modo como as práticas devem se processar

para que a/o aluna/o se desenvolva plenamente até a fase adulta. Takara (2020, p. 233) ao pensar sobre a educação que possibilite o pleno desenvolvimento da pessoa como garantido na Constituição Federal, problematiza o modo como contempla a todas/os as/os estudantes, pensando nas/os que não se enquadram na cis- heteronormatividade³, pois:

[...] se o chamado pleno desenvolvimento da pessoa é garantido a pessoas que não estão no sistema cis-heterossexual e, desse modo, problematizar o papel da educação como espaço para a formação subjetiva, sexual, cultural, política, ética e estética que orientam uma vida em sociedade que permite, por meio desse desenvolvimento pleno, o acesso ao trabalho e a garantia da cidadania.

O autor me possibilita refletir sobre as pessoas que estamos educando nas instituições escolares, bem como se estamos cumprindo o que diz a legislação, se realmente estão sendo educadas/os sem discriminações por raça, etnia, religião, gênero e sexualidade, ou estão sendo deixadas/os a margem porque não se adequam ao que se tem propagado como normal.

Louro (2000, p.17) diz que existe um investimento contínuo e produtivo por mulheres e homens mesmo que nem sempre sejam de modo evidente, determinando formas de “ser ou jeitos de viver sua sexualidade e seu gênero”.

Desse modo, penso na Educação desde os primeiros anos ao Ensino Superior, pois essas/es sujeitas/os são interpeladas/os por atravessamentos que encarceram seus direitos, enquanto deveriam ser cumpridos como diz a Lei nº 8069/90 no Art. 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, s/p).

Observo que quando as manifestações culturais e as existências que discriminam sujeitas/os chamadas/os de diferentes são deixadas/os à margem do processo educativo, com falta de problematização das situações que de algum modo geram discriminações e desconfortos desde criança descumprindo a legislação que lhes assegura proteção integral ao desenvolvimento “em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990, s/p).

³O termo cisheteronormatividade caracteriza, então, um conjunto de normas que pressupõe pessoas sempre cisgêneras e heterossexuais enquanto desfecho natural da constituição da subjetividade humana (Rosa, 2020). Como um sistema de crenças sociocultural, a cisheteronormatividade coloca o sujeito não-cisgênero e/ou não-heterossexual em uma posição de ininteligibilidade ao tomar por desviantes os processos identificatórios que rompem com o padrão (SÁ; SZYLIT, 2021 p. 52).

Nesse sentido, discuto por meio dos Estudos Culturais como campo teórico com o intuito de contribuir com a construção de conhecimentos científicos interligados a Educação, e em especial, à Formação Docente, de modo que possamos despertar olhares críticos sobre as situações que envolvam atravessamentos discriminatórios, possibilitando interpretações outras nas práticas de ensino desmontando as regulações de identidades nos espaços escolares que impendem o pleno desenvolvimento da pessoa.

Assim, apresento uma breve explanação do que são os Estudos Culturais, discutindo os modos de construções de identidades na Educação, pensando em conceitos de regulação, representação, identidade, articulação, discurso, poder e hibridização nos modos de compreensão do agir e da reflexão a partir dos/as sujeitos/as (HALL, 2017).

1.1 ESTUDOS CULTURAIS

Os Estudos Culturais, segundo Escosteguy (2000, p. 02-03) se originaram na Britânia e, posteriormente, foram se expandindo para os Estados Unidos e outros países, se “transformando num fenômeno internacional” como um “movimento teórico-político” abrangendo desde o meio acadêmico com a “intenção de construir um novo campo de estudos”, a política “na tentativa de constituição de um projeto político”, em que “[...] originalmente, na Inglaterra, os Estudos Culturais ressaltaram os nexos existentes entre a investigação e as formações sociais onde aquela se desenvolve, isto é, o contexto cultural onde nos encontramos”,

Compreendendo que foram institucionalizados na Universidade de Birmingham na Inglaterra em 1964, Teruya (2009, p. 152) também acrescenta que se organizaram na década 1950, em meio a movimentos intelectuais teóricos e políticos, rompendo com o pensamento de disciplina única e universal, em que se convergem preocupações metodológicas no sentido de “[...] entender fenômenos que não são compreensíveis nas disciplinas existentes”.

Silva (2006, p. 10) diz que os Estudos Culturais emergem num movimento de críticas, por não ter sentido negativo, mas crítico aos procedimentos abordados tradicionalmente “[...] tanto pelo que elas podem contribuir quanto pelo que elas podem inibir” também observada por Teruya (2009, p. 152) ao dizer que:

A fronteira metodológica estabelecida nas disciplinas tradicionais que delimitam seus territórios nos currículos formais, como diz Richard Johnson (2006, p. 10) “vai contra algumas características dos estudos culturais: sua abertura e versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e, especialmente, a importância da crítica”. Essa crítica não tem o sentido negativo, mas é um conjunto de procedimentos para apropriação de uma alquimia para produzir um conhecimento útil.

Nesse sentido, ao se preocupar com a compreensão dos Estudos Culturais, Silva (2006, p. 13) atribui três premissas:

A primeira é que os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade. A segunda é que cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades. E a terceira, que se deduz das outras duas, é que a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais.

Segundo o autor precisamos de estratégias que revisem as formas de tratamento construídas e naturalizadas culturalmente como verdades fixas. No entanto, não significa agregar conhecimentos “[...] às abordagens existentes (um pouco de sociologia aqui, um tanto de Linguística acolá), mas retomar os elementos das diferentes abordagens em suas relações mútuas” (SILVA, 2006, p. 19).

Silva (2006, p. 21) acrescenta ainda que os Estudos Culturais não é um “programa de pesquisa vinculado a um partido ou a uma tendência particular”, nem a “qualquer doutrina estabelecida”, mas se torna politicamente orientado quando lutamos contra “[...] propósitos meramente acadêmicos ou quando o entusiasmo pelas formas culturais populares é divorciado da análise do poder e das possibilidades sociais”, usando as relações e as produções culturais.

Com intuito de aprofundar os conhecimentos sobre a construção histórica dos Estudos Culturais, Teruya (2009, p. 152) me auxilia a compreender ao dizer que o movimento que deu base a este campo teórico se iniciou no final da década de 1950, com as publicações das obras de três autores. Sendo “[...] *The uses of literacy* (1957), de Richard Hoggart, *Culture and Society* (1958), de Raymond Williams, e, *The making of the english working-class* (1963), de E. P. Thompson.

O primeiro é, em parte, autobiográfico e, em parte, história cultural do meio do século XX. O segundo constrói um histórico do conceito de cultura, culminando com a ideia de que a "cultura comum ou ordinária" pode. Seu primeiro número

apareceu em 1972, ser vista como um modo de vida em condições de igualdade de existência com qualquer outro. E o terceiro reconstrói uma parte da história da sociedade inglesa (ESCOSTEGUY, 2000, p. 04).

Para a autora, Hoggart que realizou a pesquisa por meio da metodologia qualitativa “[...] na medida em que seu foco de atenção recai sobre materiais culturais, antes desprezados, da cultura popular e do *mass media*”, inaugurando argumentos de que “[...] no âmbito popular não existe apenas submissão, mas, também, resistência”. Raymond Williams teve “fundamental contribuição para os Estudos Culturais” ao trazer “[...] um olhar diferenciado sobre a história literária, ele mostra que a cultura é uma categoria chave que conecta tanto a análise literária quanto a investigação social”. E, Thompson “[...] influencia o desenvolvimento da história social britânica, de dentro da tradição marxista” (ESCOSTEGUY, 2000, p. 04-05, grifos da autora).

Segundo Teruya (2009) e Escosteguy (2000, p.05) tanto Williams, quanto Thompson, entendiam que a “[...] cultura era uma rede de práticas e relações que constituíam a vida cotidiana dentro da qual o papel do indivíduo estava em primeiro plano. Mas, de certa forma, Thompson resistia ao entendimento de cultura enquanto uma forma de vida global”, entendendo a como uma forma de luta “[...] entre modos de vida diferentes”.

A partir desses estudos que iniciam debates ligados às problemáticas estudadas por meio dos campos dos Estudos Culturais dando visibilidade investigativa as produções culturais, em que foi “[...] Stuart Hall quem assumiu como projeto institucional na Open University, e continuou, periodicamente, a se pronunciar sobre os rumos de algo que se tornou um movimento acadêmico-intelectual internacional” (HALL, 2003, p. 09) ao “substituir Hoggart na direção do Centro, de 1969 a 1979” (ESCOSTEGUY, 2000, p. b05).

Embora lhe tenham dado a atribuição de pai dos Estudos Culturais, o autor se recusa a aceitar e, inclusive afirmou “em palestra no congresso da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), em Salvador, em julho de 2000, ao falar da importância, para ele, de ler Roger Bastide e Gilberto Freyre nos anos 50. Os Estudos Culturais teriam origem, inclusive brasileira” (HALL, 2003, p. 09).

Pesquisador, historiador e escritor, em contato com estudos de outras/os autoras/es, não se viu como o criador dos Estudos Culturais, por entender que “os antepassados e contemporâneos teóricos são, a um só tempo, aliados, interlocutores, mestres e adversários, de cuja força Hall se apropriou, sem se preocupar em denunciar pontos fracos ou demonstrar

devoção filial as suas ideias. No melhor sentido brasileiro, Hall foi antropófago” (HALL, 2003, p. 09).

Antropófago no sentido de que se alimentou intelectualmente dos trabalhos das/os autoras/es “[...] Marx, Gramsci, Bakhtin. Saboreou Louis Althusser, Raymond Williams, Richard Hoggart, Fredric Jameson, Richard Rorty, Jacques Derrida, Michel Foucault, E. P. Thompson, Gayatri Spivak, Paul Gilroy, com algo de len Ang, Cornel West, Homi Bhabha, Michele Wallace, Judith Butler, David Morley, assim como ingeriu Doris Lessing, Barthes, Weber, Durkheim e Hegel” para construir seus próprios conhecimentos (HALL, 2003, p. 10).

Hall (2003, p. 10) foi homem negro, jamaicano, filho de pais de classe média, que teve acesso à educação e adquiriu “[...] ainda jovem, consciência” da “[...] contradição da cultura colonial, de como a gente sobrevive a experiência da dependência colonial, de classe e cor, e de como isso pode destruir você, subjetivamente”, pois viveu as experiências das discriminações raciais, que de certo modo descentrou sua existência.

Escosteguy (2000, p.05) diz que Hall foi importante para a formação dos Estudos Culturais, pois incentivou “[...] estudos etnográficos, as análises dos meios massivos e a investigação de práticas de resistência dentro de subculturas”, por se preocupar com as produções da cultura de massa nas produções de identidade em “[...] como pensar, de forma não reducionista, as relações entre o social e o simbólico” (HALL, 2003, p. 13), de modo que pudesse observar as identidades e as realidades que estão sendo representadas pela cultura na sociedade, desde as elitizadas as populares.

Isso vale não somente para a raça, mas também para outras etnicidades marginalizadas, assim como o feminismo e as políticas sexuais no movimento de gays e lésbicas, como resultado de um novo tipo de política cultural. Não quero sugerir, é obvio, que podemos contrapor a eterna história de nossa própria marginalização uma sensação confortável de vitórias alcançadas — estou cansado dessas duas grandes contra narrativas. Permanecer dentro delas e cair na armadilha da eterna divisão ou/ou, ou vitória total ou total cooptação, o que quase nunca acontece na política cultural, mas com o que os críticos culturais se reconfortam. (HALL, 2003, p. 338).

Desse modo, entendo que para Hall (2003, p. 339), as identidades culturais devem se sentir confortáveis nos espaços, sem serem marginalizadas e ou estigmatizadas, não bastando simplesmente respeitar e aceitar, mas reconhecer que são sujeitas/os descentradas/os, desmistificando a ideia de “[...] que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada”.

Silva (2000, p. 76) contribui para compreendermos que essas/es sujeitas/os que constituem uma sociedade são formadas/os por identidades diferentes, são produtos sociais e culturais fabricadas/os por meio de “relações culturais e sociais”.

Nesse sentido, Hall (2003) pensa numa política mais inclusiva que considere as forças produtivas culturais de identidades, em que destaca o movimento feminista, que contribuiu para pensar na independência da mulher e a conquista do seu lugar na sociedade, pois esse movimento de compreensão da complexidade social e cultural interfere na produção das sujeitas/os que constituem os espaços.

O autor analisa também as discriminações e essencializações naturalizadas de raça e etnia, bem como de gênero, sexualidade entre outras/os, problematizando:

O momento essencializante e fraco porque naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético. No momento em que o significante "negro" é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir. Além disso, como sempre acontece quando naturalizamos categorias históricas (pensem em gênero e sexualidade), fixamos esse significante fora da história, da mudança e da intervenção políticas. E uma vez que ele é fixado, somos tentados a usar "negro" como algo suficiente em si mesmo, para garantir o caráter progressista da política pela qual lutamos sob essa bandeira — como se não tivéssemos nenhuma outra política para discutir, exceto a de que algo é negro ou não é. Somos tentados, ainda, a exibir esse significante como um dispositivo que pode purificar o impuro e enquadrar irmãos e irmãs desgarrados, que estão desviando-se do que deveriam estar fazendo, e policiar as fronteiras — que, claro, são fronteiras políticas, simbólicas e posicionais — como se elas fossem genéticas. É como se pudéssemos traduzir a natureza em política, usando uma categoria racial para sancionar as políticas de um texto cultural e como medida do desvio (HALL, 2003, p. 345).

Diante do exposto, o autor me auxilia a refletir sobre os modos como abordamos esses temas no ambiente escolar e, em especial, a partir da formação das/os professoras/es, pois ao agirmos com ignorância e ou deixarmos de lado situações discriminatórias, estamos reforçando fixações de normas estereotipadas, racistas, sexistas, homofóbicas, machistas, entre outras formas que denigrem imagens e identidades de sujeitas/os, que precisam ser identificadas e problematizadas no convívio entre pessoas.

A partir de Hall (2003; 2006; 2017), percebo que ao tornar naturalizadas ações de discriminações, desloca-se a/o sujeita/o, porque as diferenças e as identidades se resultam das dinâmicas sociais e culturais em que ao fixar significações, produzimos sentidos para a/o outra/o que é definida/o como diferente. Isso pode ser observado na convivência e produção cultural popular não elitizada, na qual essa minoria estigmatizada busca seu espaço e permite-

se ser vista/o, mostrando resistência ao que historicamente foi instituído como natural (SILVA, 2000).

Refletindo sobre as produções dessas identidades e suas adversidades diante do que a tradição naturalizou e as possibilidades de problematizar as formas de dominância, Hall (2003, p. 342) diz:

Não pretendo repetir o trabalho daqueles que consagraram suas vidas de estudo, crítica e criação a identificação das particularidades dessas tradições diaspóricas, a pesquisa de suas modalidades, as experiências históricas e as memórias que codificam. Vou fazer três comentários incompletos que não darão conta dessas tradições, já que elas são pertinentes ao argumento que quero desenvolver. Primeiro, peço que observem como, dentro do repertório negro, o estilo — que os críticos culturais da corrente dominante muitas vezes acreditam ser uma simples casca, uma embalagem, o revestimento de açúcar na pílula — se tornou em si a matéria do acontecimento. Segundo, percebam como, deslocado de um mundo logocêntrico — onde o domínio direto das modalidades culturais significou o domínio da escrita e, daí a crítica da escrita (crítica logocêntrica) e a desconstrução da escrita —, o povo da diáspora negra tem, em oposição a tudo isso, encontrado a forma profunda, a estrutura profunda de sua vida cultural na música. Terceiro, pensem em como essas culturas têm usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi, o único capital cultural que tínhamos. Temos trabalhado em nós mesmos como em telas de representação.

Desse modo, entendo que o contexto social com as especificidades e individualidades representadas, observando o pluralismo de ideias, são problematizadas pelo autor para que possibilite desestabilizações de ideias fixadas. Instigando mudanças nas formas de construções de sujeitas/os, cada uma/um com suas histórias, existências, identidades e culturas diferentes que se movimentam historicamente, colocando em dúvida o que antes era posto como verdades naturalizadas (HALL, 2003; 2017).

Teruya (2009, p. 154) diz que em meio as mudanças sociais, surgem também as resistências, pois “[...] existe um movimento de ação política dentro das complexas interações existentes entre a cultura popular e a cultura hegemônica”, de modo a contestar a “[...] tendência de ocorrer no meio social a reprodução dos modelos hegemônicos de cultura, mas também existe a possibilidade de uma cultura popular impugnar a cultura dominante quando se produz intelectual orgânico nos movimentos sociais”.

Essas representações que instituem verdades são problematizadas também por Silva (2000, p. 80) quando se refere a identidade brasileira dizendo que "ser brasileiro" não pode, como vimos, ser compreendida fora de um processo de produção simbólica e discursiva, em que o "ser brasileiro" não tem nenhum referente natural ou fixo, não é um absoluto que exista anteriormente à linguagem e fora dela”. Só terá sentido se relacionada a “[...] uma cadeia de

significação formada por outras identidades nacionais que, por sua vez, tampouco são fixas, naturais ou predeterminadas”, isso me faz entender que na constituição de sujeitas/os produzimos identidade e diferença.

No Brasil, a pedagogia do oprimido, da esperança e a da autonomia que fundamentam a pedagogia libertadora e participativa de Paulo Freire (1978, 2003, 2004) oferecem contribuições relevantes para os Estudos Culturais. O pensamento freireano é citado por pesquisadores e pesquisadoras que tratam da relação entre educação e comunicação. Problematizar o futuro para mudar a realidade social é lutar por um futuro da esperança. Assim como Paulo Freire defendeu um mundo povoado de leitores e leitoras críticas das palavras e das imagens do mundo globalizado, os pesquisadores dos Estudos Culturais defendem uma ação política para efetivar a valorização das identidades culturais como fundamental na prática educativa (TERUYA, 2009, p. 155).

A autora fala sobre ações que possibilitem a/o leitora/or refletir sobre as identidades culturais, de forma que “[...] é preciso agir para mudar o discurso e o poder, a fim de transformar a prática pedagógica da escola para desenvolver o pensamento crítico das ideologias dominantes que sustenta a desigualdade social” geradas por discursos estigmatizados e naturalizados historicamente que perfazem a construção e reprodução social (TERUYA, 2009, p. 155).

Diante das leituras, compreendo que os Estudos Culturais podem contribuir para a Educação por permitir discutirmos conteúdos relacionados a diversos temas, utilizando-se da bricolagem que os caracterizam, que vão desde a abrangências no campo religioso, social, econômico e político, entendendo que esses debates são relevantes para a formação docente, tendo em vista que professoras/es precisam conhecer, problematizar e pensar ações educativas que colaborem para combater as desigualdades sociais, haja vista, que estão construindo suas identidades profissionais (HOOKS, 2013).

Na próxima subseção discuto com as/os autoras/es o modo como pensam a constituição das identidades na perspectiva dos Estudos Culturais observando possíveis atravessamentos que interpelam a vida de uma/um sujeita/o por meio das relações sociais na área da Educação.

1.1.2 Estudos Culturais e Educação no Brasil

Nesta subseção não pretendo dar conta de explicar toda a trajetória dos Estudos Culturais no Brasil, mas contextualizar sua chegada e aceitação nas academias. A educação brasileira passou por transformações históricas no decorrer dos tempos e ao observar o desenvolvimento das teorias do conhecimento que norteiam os trabalhos acadêmicos, também passaram por mudanças e ou substituições que visavam possíveis novas experiências de estudos em outras perspectivas teóricas, que combatessem ideais universais das “vertentes dominantes nos anos 90” (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 33).

No contexto, em meio a reestruturação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) em meados de 1990, que “[...] foram introduzidas linhas de pesquisa, em substituição às anteriores áreas de concentração”, num momento de sentimentos que ansiavam por rompimentos com teorias canônicas, que a introdução dos Estudos Culturais é feita em forma de “Estudos Culturais em Educação” no final de 1996 (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 33).

Segundo Wortmann, Costa e Silveira (2015, p. 33), os Estudos Culturais se conectam a Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio do “[...] seminário intitulado “Escola Básica na Virada do Século: cultura, política e currículo”, realizado no ano de 1995 para comemorar os 25 anos da Faculdade de Educação”.

As autoras explicam que os seminários organizados pela instituição:

[...] naquela época, são os seminários curriculares conduzidos pelo professor Tomaz Tadeu da Silva, no PPGEDU, nos quais foram tecidas aproximações tanto com as ideias pós-estruturalistas quanto com os estudos culturais. Datam dessa época os livros *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*, organizado por Silva (1994) e *Crítica pós-estruturalista e Educação*, organizado pelo também professor da Faculdade de Educação da UFRGS, Alfredo Veiga-Neto (1995), que reuniu estudos realizados nessa unidade universitária sobre temáticas como teoria educacional crítica, virada linguística e muitas outras relacionadas ao pensamento pós-estruturalista em suas conexões com o campo da educação, discutidas sob a inspiração de Jacques Derrida, Michel Foucault, Jacques Lacan, Jean-François Lyotard, Richard Rorty, Gianni Vattimo, Thomas Popkewitz e outros de linhas de pensamento afins (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 33).

No entanto, as autoras destacam que a obra que marcou a aproximação da Educação com os Estudos Culturais no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi o livro:

Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos Estudos Culturais em educação, no qual estão traduzidos textos originalmente publicados no livro *Cultural studies*, organizado por Grossberg, Nelson e Treichler (1992). Nele constam, além do texto introdutório, que apresenta de forma extensa o campo dos EC pelos organizadores do livro original, estudos desenvolvidos pela britânica Angela McRobbie e pelos estadunidenses Douglas Kellner e Henry Giroux (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 33-34).

O livro *Alienígenas na sala de aula- uma introdução aos estudos culturais em educação*, traduzido e organizado por Tomaz Tadeu da Silva no ano de 1995, traz problematizações que vão sendo observadas na sociedade pós-moderna, em específico na juventude entre 16/17 anos, fase considerada como transição para a adulta (SILVA, 2003).

O estudo partiu da hipótese de que em tempos contemporâneos “[...] que um novo tipo de subjetividade humana está se formando; que, a partir do nexos entre a cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia, está emergindo uma formação de identidade inteiramente nova”, havendo uma preocupação com o processo de escolarização e a mídia (SILVA, 2003, p. 214).

Silva (2003, p. 214-215) pensa nessa preocupação com o modo como se desenvolve a educação desses jovens, no sentido de que sejam preparados para o mercado de trabalho, sendo na escola:

Como tal, de uma forma ou de outra, o processo de escolarização tem estado envolvido na (re)formação compulsória de massa dos/as jovens desde a fase pré-escolar de suas vidas até a fase pós-escolar, isto é, até a sua entrada na força e no mercado de trabalho. De forma crescente e importante, entretanto, tem se desenvolvido, além disso, uma fase intermediária e um espaço de transição concebidos de forma um tanto diferente, cuja ambivalência tem se tornado cada vez mais marcada, à medida que os tempos mudam e o nexos tradicional entre o emprego e a economia torna-se cada vez mais problemático. Este espaço tornou-se conhecido, de forma algo curiosa e certamente bastante irônica, como “escolarização pós-compulsória”.

Nesse sentido, se percebe que essa obra publicada por Silva (2003, p. 215) à luz dos Estudos Culturais, engendram-se preocupações com a educação de pessoas no sentido de que possam ser compreendidas como são e que não tenham que se moldar para atender “sentenças intelectuais vanguardistas” com uso manipulativo das mídias.

As/os que não se adequam as molduras naturalizadas pela tradição de construir identidades fixas se torna uma “[...] distinção como um indicador aproximado de uma importante ruptura geracional e cultural” (SILVA, 2003, p. 217).

Essa ruptura é descrita por Dator (1984, p. 362) como um “fator importante de transformação na vida social contemporânea: a tensão entre a cultura juvenil global (especialmente do Terceiro Mundo) do futuro versus as culturas crescentemente gerontocráticas do Ocidente”. Ele vincula essa ruptura à emergência, entre outras coisas, de “um novo mundo, completamente diferente, constituído pelas culturas do robô, dos cyborgs, das quimeras, dos extra-terrestres... e do pós-homo sapiens” (DATOR, 1984, p. 363 *apud* SILVA, 2003, p. 217).

Jovens e pessoas que não atendem ao que a norma impõe, são percebidos como alienígenas, que por viverem a pós-modernidade são consideradas/os diferentes da humanidade. Silva (2003, p. 218) ressalta que nós:

Como educadores/as, devemos avaliar aquilo que já está ocorrendo em nossas salas de aula, quando os/as alienígenas entram e tomam seus assentos, esperando (im) pacientemente suas instruções sobre como herdar a terra. O que descrevemos como o “currículo cyborg” não é o produto de alguma fantasia intelectualizada. Ao invés disso, argumentamos que ele já está conosco e está nos refazendo, no momento mesmo em que nós ensinamos e eles/as aprendem.

Essa colocação de Silva (2003) levanta engendramentos para que possamos pensar a educação de modo diferente, observando a/o aluna/o que chega na sala de aula, cada qual com sua bagagem de experiências e identidades, que podem ser influenciadas e transformadas a depender do currículo imposto.

Wortmann, Costa e Silveira (2015, p. 34) citam que a entrada dos Estudos Culturais no Brasil, se deu a partir das traduções de textos como o citado acima por Silva (2003) e outros das/os autoras/es ingleses do:

“[...] Centre for Contemporary Cultural Studies, tais como Stuart Hall, Paul Willis, Paul Du Gay e Angela McRobbie”, dos e norte-americanos, que consideramos já ser uma segunda geração de estudiosos desse campo, como Henry Giroux, Douglas Kellner e Shirley Steinberg, quanto de pesquisas (incluindo-se entre essas dissertações de mestrado e teses de doutorado), que vieram à luz principalmente sob a forma de livros e de artigos publicados em periódicos nacionais e anais de congressos.

Sendo assim, percebo que foi partir destes trabalhos realizados no PPGEduc da UFRGS, que surgiram aberturas para que outras instituições realizassem pesquisas na perspectiva dos Estudos Culturais, que tem indagado “[...] prioritariamente, sobre questões implicadas com representação, identidade, diferença, alteridade, poder, política cultural, pedagogias culturais, entre outras, bem como sobre os efeitos de tais questionamentos nos processos educativos examinados”, que possam mostrar contribuições dos Estudos Culturais

pensando no fazer pedagógico contemporâneo” (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 34).

As autoras/es que se destacaram no âmbito pedagógico na perspectiva dos Estudos Culturais foram Camozzato (2012) que traz estudos sobre “[...] as pedagogias mediante incursão por suas históricas formas e ênfases, apontando articulações com as transformações culturais e o quanto essas últimas vêm fazendo com que a pedagogia seja flexionada e pluralizada em sua denominação e espaços de atuação”.

Percebo por meio dos estudos, que “[...] os rastros do surgimento e disseminação do conceito de pedagogias culturais” discutindo sua produção em meio aos “[...] estudos brasileiros que aproximam educação e comunicação, este, sem dúvida, o território investigativo privilegiado de trabalhos que fazem uso do conceito” (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 38).

Bonin et al. (2020) também desenvolveram um projeto teórico político de pesquisa em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, iniciado em 1996, com a participação de professoras/es pesquisadoras/es de várias áreas do conhecimento, que se identificaram com as perspectivas dos Estudos Culturais, que segundo elas se concentram em assuntos relacionados a identidades e diferenças produzidas pela sociedade.

Se os Estudos Culturais têm sido caracterizados como saberes nômades, polimórficos, transgressivos, antropofágicos e plurais, pode-se afirmar que eles também são marcados pela marginalidade. Seus praticantes não buscam ser situação, mas (o) posição; não procuram tanto por consensos, mas travam batalhas e embates críticos consigo mesmos, com os saberes tidos como consolidados na Academia, com os entendimentos naturalizados acerca dos espaços educativos e dos sujeitos que neles habitam, com as abordagens cristalizadas de pesquisa da/na escola, bem como lutam contra as explicações mais evidentes para os mais diversos (e complexos) comportamentos e fenômenos. Ou seja, os praticantes destes estudos não buscam assumir o papel de privilegiados propositores de soluções imediatas para problemáticas que afetam as sociedades contemporâneas – preocupam-se, no entanto, com a indicação de tais problemáticas, com o mapeamento de suas condições de possibilidade, com a investigação dos modos ou das circunstâncias de sua emergência, bem como das práticas e dos sujeitos implicados em tais problemáticas, sendo essas as ações políticas com as quais tais estudos, predominantemente, se ocupam (BONIN et al., 2020, p. 02-03).

As autoras preocupadas “[...] com os saberes tidos como consolidados na Academia” como naturais, buscam outras possibilidades de investigações que observem as problemáticas em emergência na sociedade e provoquem ações políticas de mudanças (BONIN et al., 2020, 2020, p. 02-03). Desse modo, concordo com Teruya (2009, p. 155) que diz que:

Os Estudos Culturais defendem uma ação política para efetivar a valorização das identidades culturais como fundamental na prática educativa. Para além do respeito às diferenças, é preciso agir para mudar o discurso e o poder, a fim de transformar a prática pedagógica da escola para desenvolver o pensamento crítico das ideologias dominantes que sustenta a desigualdade social.

Assim, compreendo que os Estudos Culturais e a Educação podem articular-se, pois, foi se desenvolvendo na sociedade acadêmica, por meio de pensamentos com o intuito de analisar problemáticas culturais como recurso pedagógico em que pesquisadoras/es de várias áreas do conhecimento que se identificaram com o campo articulatório, puderam encontrar possibilidades outras de fazer pesquisa e analisar o objeto de estudo (BONIN et al., 2020, 2020).

Com o intuito de aprofundar conhecimentos relaciono na próxima subseção a conexão entre Educação e Estudos Culturais por meio das pedagogias culturais e suas influências nas constituições de identidades e subjetividades.

1.1.3 Pedagogias Culturais

Refletindo sobre a forma como se constituem as/os sujeitas/os, compreendo que as identidades são constituídas por construções históricas, culturais, móveis e cambiantes, pois “[...] numa sociedade plural, em que as lutas pela significação são incessantes, a pedagogia também precisa funcionar tendo em conta essa estratégia de tradução das culturas para poder compreender, interagir e atuar sobre essa mesma pluralidade” denominando-se pedagogia cultural (CAMOZZATO, 2012, p. 72).

Observadas também por Andrade (2016, p. 11) ao dizer que “[...] o conceito de pedagogias culturais, nesse contexto, tem sido importante para que as investigações produzidas possam escrutinar as formas como o imperativo pedagógico contemporâneo é desenvolvido, tornando visível seus movimentos e dizíveis suas estratégias pedagógicas”, que se adequam de acordo com o que a norma naturaliza.

Diante do exposto por Camozzato (2012) e Andrade (2016), compreendo a cultura como artefato pedagógico, observando que o conteúdo curricular em si não educa sozinho, mas por meio de estratégias, inventadas ou reinventadas por educadoras/es a serviço de

interesses de poder que podem ou não capturar sujeitas/os com discursos de verdades, se modificando de acordo com o tempo e o lugar, o que Camozzato (2014) chama de pedagogias do presente que também é observado por (TAKARA, 2013, p. 139) quando fala sobre a pedagogia:

[...] como um território para os questionamentos e as críticas de diversos artefatos culturais, como as mídias e outras produções discursivas e práticas que se inserem nos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos. A proposta dos Estudos Culturais é oportunizar às educadoras e aos educadores as problemáticas dos processos que envolvem sua prática docente para se pensar em uma escola que não passe a “sensação de estarmos vertiginosamente parados”, como ressalta Santos (1996).

Ao refletir sobre esse processo de ensino e aprendizagem como trocas de conhecimentos e experiências culturais não fixas, levando em conta a cultura como recurso pedagógico, abre-se um leque de possibilidades de estratégias pedagógicas ressaltadas por (ANDRADE, 2016, p. 100), que ao realizar estudos de mapeamento das pedagogias culturais defende como recurso pedagógico, porque “[...] permitiu olhar para os artefatos da cultura não para dizer se eles são bons ou maus, mas para destacar que eles são produtivos e são pedagógicos tanto ao nos ensinar modos de ser sujeito quanto ao regular nossa conduta”.

Desse modo, entendo que o ambiente escolar se constitui por pessoas de culturas diferentes que nos permitem pensar estratégias de ensino que observe essas existências, dando oportunidade de expressar e agir como és, sem forjamentos de identidades, observando como se processa o ato docente em meio aos atravessamentos que as interpelam no presente tempo histórico, em que Camozzato (2014, p. 590) diz que:

[...] cabe pensar no tempo presente, por sua vez, como não sendo escolhido por nós. Um tempo arbitrário e que pode apenas ser compreendido como contingente e provisório. Um tempo que “[...] escorre constantemente em nossas mãos, resistindo a qualquer uma das nossas tentativas de o fixar, de solidificá-lo, de traçar a sua forma e o seu perfil” (Larrosa, 2004, p. 33). É assim que as pedagogias do presente podem, também, ser associadas à liquidez, ao que escorre e toma novas formas móveis, instáveis, mutantes.

Isso implica em compreender também que esse tempo contemporâneo traz consigo anseios por transformações nos modos de educar dito como universal e fixo. Nesse sentido, penso com Skliar (2003, p. 39) que contribui para as constituições dessas argumentações sobre educação, fazendo as seguintes indagações:

Há uma herança naquilo a que chamamos de educação; nela, a pergunta pela educação se volta, hoje, para nós mesmos para nos obrigar a ver bem. Ver bem a nossa pergunta, pois toda pergunta pode ser também um abandono, um nevoeiro ou um cruel convite à sinceridade. O que perguntamos, quando perguntamos sobre a educação? Ou melhor ainda: por que perguntamos sobre a educação sempre de uma forma retórica?

Para Skliar (2003), esse nevoeiro que paira sobre a educação, esconde por meio de sombras a/o outra/o que são excluídas/os, que, no entanto, para não ser excludente, deveria realmente contemplar todos os campos de conhecimentos, sem exclusão ou apagamentos de personalidades.

Silva (2000) também contribui ao dizer que uma educação se constrói com sujeitas/os outras/os, que estão no espaço escolar e que não são apenas números e sombras ocultas, mas que também tem sentimentos de amor, respeito e conhecimentos a compartilhar, sem que precise forjar ou apagar suas identidades.

A partir desses argumentos, percebo que se torna relevante pensar modos que possibilitem problematizações engendradas por essas/es sujeitas/os que se sentem incomodadas/os com o que para a sociedade é natural. Será que é natural viver uma vida, a qual não se é reconhecida/o como indivíduo/o protagonista da sua própria história? Será que todas as mulheres e homens nasceram com destinos traçados, sem ter voz, ser ouvida/o quanto ao seu sentimento, desejo e modos de ver e agir no mundo? De forma que combata esses conceitos essencializados⁴ e naturalizados historicamente (SILVA, 2000; HALL, 2006).

Diante dos estudos realizados até o momento, ao pensar nessas questões, compreendo ser relevante pensarmos numa pedagogia que possa reconhecer as pluralidades e individualidades da/o outra/o, de modo que faça surgir questionamentos diante das diferentes práticas de ensino e aprendizagens que produzem concepções de identidades que constituem sujeitas/os (SKLIAR, 2003; SILVA, 2000).

Observo também que nesse sentido, preocupações sobre o fazer educativo na educação também foram citadas como Tema Transversal volume 10: Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997, p.21):

⁴ O essencialismo, considerado como uma doutrina filosófica acredita que a explicação do mundo está na possibilidade de compreender as coisas como elas são. O homem é visto como um ser dotado de mente e corpo, onde há fragmentação, porém não são independentes, caminham lado a lado, influenciando e estimulando uma esfera a outra e desta ligação dá-se o entendimento do que seja a essência do homem (FRANCIOLI et al., 2021, p. 69061).

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela.

Ao pensar nas diversidades, percebo que em meio a essas/es outras/os sujeitas/os produzidas/os pela sociedade historicamente e estigmatizada/o, sendo obrigada/o a ficar à margem do que é considerado normal e natural, submetida/o a uma única essência que a/o faz estar numa equivalência de pertencimento aos espaços normatizados.

Entretanto, para Skliar (2003, p. 43) “[...] é um outro, a quem se faz oscilar entre o ser-radicalmente-outro, o outro-igual e o-outro-a-ser tolerado (e/ou o aceito, e/ou a ser respeitado, e/ ou a ser reconhecido etc.)”, cada uma/um com identidades diferentes entre elas/eles (SILVA, 2000).

Essa pessoa que se faz oscilar os modos de existir nos espaços, cria resistências e pode romper com as ideias de naturalizações e homogeneidade construída e impostas pela sociedade como verdades, mesmo que sofra consequências dolorosas como destaca Skliar (2003, p. 44) que:

[...] nessa irrupção, nossa mesmice vê-se desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e, ainda que busque desesperadamente as máscaras com as quais inventou a si mesma e com as quais inventou o outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano.

Silva (2000) ao problematizar identidades e diferenças produzidas pela sociedade, contribui, me auxilia refletir sobre esses atravessamentos que podem passar por uma pessoa, de modo que normas são tidas como naturalizadas no educar racista, discriminatório e excludente que ao longo da história foi se propagando como modos corretos.

Skliar (2003, p. 45) acrescenta que são impregnados “[...] como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro”, em que a todo custo normativo “[...] buscam restringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, de sua etnia, de sua geração etc.”.

Desse modo, penso com o autor numa pedagogia que provoque o pensamento discriminatório de modo descontínuo, que faça com que a mesmice ao educar seja questionada de forma que possa possibilitar transformações sociais, de forma que:

[a] pedagogia do outro que reverbera permanentemente é a pedagogia de um tempo outro, de um outro tempo. Uma pedagogia que não pode ocultar as barbáries e os gritos impiedosos do mesmo, que não pode mascarar a repetição monocórdia, e que não pode, tampouco, ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro (SKLIAR, 2003, p. 47).

A ideia de uma prática pedagógica não excludente viria de encontro às problemáticas que se instalam no processo de ensino e aprendizagem, que segundo Andrade (2016) e Camozzato (2014), se adaptam para atender o que a sociedade impõe como necessidade e determinam como a/o professora/or devem atuar com currículos pré-estabelecidos para formar a/o sujeita/o que seja enquadrada/o ao que a normatividade institui, podendo desse modo causar estranhamentos de revoltas, forjamento e ou apagamentos de identidades. Sendo assim,

[...] considero que seja possível situar e relacionar a pedagogia neste cenário, pois é a pedagogia que dá forma, que instrumentaliza, que torna exequível a produção do sujeito baseada nos ideais educacionais do tempo em que se inscreve. Conforme Camozzato (2012, p.18), “a pedagogia, neste sentido, constrói fronteiras, as traça, produz, erige” (*apud* ANDRADE, 2016, p. 39).

Andrade (2016) e Camozzato (2012; 2014) me auxiliam pensar nos modos como se processam as pedagogias para educar e dar forma a/ao sujeita/o que cada sociedade deseja em cada momento histórico, atendendo as normas universalizadas e fixadas pela sociedade.

Assim, “[...] para fazerem os sujeitos corresponderem as essas transformações, mais do que nunca a pedagogia vem sendo acionada. Compreendê-la como esse laço, esse elo entre os ensinamentos e constituição de sujeitos”, que a autora chama de “[...] vontade de pedagogia”, ou seja, são inventadas e reinventadas de acordo com o modelo de pessoa que se pretende formar, pois “[...] São novas estratégias e técnicas para fazer corresponder objetos de saber e sujeitos de discurso com vistas a estabelecer o domínio” (CAMOZZATO, 2012, p. 79).

Concordando com Camozzato (2012, p. 80), penso que desde o nascimento somos interpeladas/os por pedagogias educacionais de modo a “direcionar” e “[...] desenvolver determinados tipos de sujeitos”, pois “[...] a educação está presente na família, nas redes de

amizade, nos espaços da internet, nas estratégias para fazer circular histórias e valores de cada grupo, etc.”

A educação envolve o processo de transmissão de valores que uma sociedade (ou determinados grupos sociais) elege como seus, que organizam, dando sentido e legitimidade a certos em detrimento de outros, visando a produzir sujeitos que acolham esses mesmos saberes e os coloque em prática para viver em sociedade (CAMOZZATO, 2012, p. 81-82).

Dessa forma, entendo que discursos transmitem valores que são perpassados ao longo do tempo histórico que precisam ser problematizados na educação, de modo que possamos observar as práticas existentes e observar se não estamos colaborando para que atitudes discriminatórias e excludentes continuem sendo reproduzidas, como destaca Takara (2013, 87) quando diz que:

As meninas são estimuladas a atuarem nas áreas que possam exercer uma “maternidade” em suas atividades. O projeto de modernidade tem como característica essa representação da “mulher” como cuidadora e protetora, não cabe a ela funções ditas “masculinas” como as áreas agrárias, as engenharias e as administrações.

Isso me possibilita refletir sobre o modo como as circulações de saberes tem se reverberado em tempos contemporâneos, por meio de pedagogias pensadas no presente, que possam articular entre as necessidades da sociedade e as/os sujeitas/os que se pretende formar no processo de ensino e aprendizagem (ANDRADE, 2016; CAMOZZATO, 2012; 2014).

Articulações também observadas por Andrade (2016), que inspirada nos estudos de Camozzato (2012; 2014) contribui para pensar o âmbito da integração entre as pedagogias e a cultura, no sentido de que as práticas educativas precisam se entrelaçar e tratar sobre os processos de construções de sujeitas/os que transitam por espaços, tempos, modos e experiências plurais, constituindo suas identidades.

E, a escola enquanto espaço educativo precisa proporcionar momentos de trocas de experiências e conhecimentos, que contemplem a todos/as de modo que não continuamos a reproduzir conceitos de exclusões maquiados nos instrumentais de ensino que de certa forma moldam as práticas pedagógicas (SKLIAR, 2003).

Assim, ao refletir sobre as constituições de identidades, utilizo os estudos de Hall (2006) que discute as construções de sujeitas/os atravessadas/os por experiências e vivências ao longo da vida e propõe reflexões acerca do que a sociedade impõe como o correto ou certo

nos modos de pensar e agir. Essa analítica permite caracterizar como são os processos de constituições de sujeitas/os nas relações consigo mesmas/os e com outras pessoas, seja na economia, política, religião, possibilidades de gênero e sexualidade, entre outras/os, adequando-as/os ao que se instituiu como normas naturais.

Por meio das formas que constituem identidades e como o desenvolvimento da globalização mundial, que segundo Nunes (2011) é a difusão de empresas transnacionais por todo o planeta, ao assumirem destaque econômico e controle social, mudando relações de produção e controlando o ritmo de desenvolvimento. Isso tem causado efeitos sobre as sociedades e os conceitos que vão se transformando juntamente às evoluções sociais, abalando os sentidos de estabilidade da/o sujeita/o, em que segundo Hall (2006, p. 07) gera uma crise de identidade, pois:

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Conceitos que antes eram considerados fixos e eternos para o comportamento e a existência das pessoas, passam a ser questionados e colocados em prova no século XX e “[...] isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”, afetando a ideia que temos de nós mesmas/os como indivíduos/os com identidades fixas (HALL, 2006, p. 09).

Observação explicada na análise feita por Hall (2006, p. 09) ao dizer que “[...] esse duplo deslocamento, chamado também de descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo”, pois causa o deslocamento das identidades, por não mais se prenderem ao que é determinado como algo fixo, acabado e eterno, em que para Silva (2000, p. 82) “[...] afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora”.

Ao refletir sobre esse pertencimento, Takara (2013, p. 22) me chama a atenção, em que diz que quando nomeamos ou classificamos sujeitas/os e suas identidades fundamentados em padrões e normas, delimitamos “[...] o que o indivíduo deve ser. Essa atitude encarcera as

possibilidades de pensar e agir que estão imbricadas nos processos sociais, culturais e políticos”. De modo, que devemos questionar essas categorizações, pois essas críticas aos reducionismos possibilitam processos de desconstrução de estereótipos e a percepção da complexidade das identidades, dos objetos e das relações sociais, culturais, políticas e econômicas”.

Silva (2000, p. 82) diz que refletir sobre construções de sujeitas/os, implica em compreender que ao “[...] dividir o mundo social entre "nós" e "eles" significa classificar. O processo de classificação é central na vida social”. Isso me auxilia a entender que a identidade e sua relevância para a existência das pessoas no meio em que vivem se constituem nas relações consigo mesmas/os e com o meio social, que pode ser “[...] entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes”.

Segundo Takara (2013, P. 20), “[...] as apropriações em diversas localidades, as várias culturas e as diferentes identidades e organizações transformam a relação entre os indivíduos na sociedade”, constituindo tipos de sujeitas/os interpeladas/os por atravessamentos históricos e culturalmente produzidas/os pela sociedade.

Volto aos estudos de Hall (2006, p. 07) para compreender os tipos de sujeitas/os que constituem a sociedade, fazendo um resgate histórico sobre as identidades produzidas e construídas historicamente ao “[...] explorar algumas das questões sobre a identidade cultural na modernidade tardia e avaliar se existe uma "crise de identidade", em que consiste essa crise e em que direção ela está indo” e observou que essa problemática se desenvolve a partir de mudanças na sociedade que influenciam nas constituições de sujeitas/os.

Nesse sentido, para compreender essas/es sujeitas/os, definiu três tipos: primeiro é a/o sujeita/o do iluminismo, que nasce logo após a queda do poder da igreja como unificadora, era cheia/o de esperança definida/o por si e permanecendo sempre a/o mesma/o fundamentada/o pela ciência e a razão,

[...] um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou "idêntico" a ele- ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2006, p. 10-11).

O segundo é a/o sujeita/o sociológica/o, que necessita da relação em conexão com o/a outro/a para existir, como por exemplo eu, professora de Educação Física necessito da relação com a/o aluna/o para existir enquanto profissional, ou seja, “[...] a identidade, então, costura

(ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” entrelaçadas/os culturalmente (HALL, 2006, p. 12).

E o terceiro é a/o sujeita/o pós-moderna/o, é a/o que se articula de modo variado com os meios de existência, assumindo posições diversas tanto de liderança, quanto de passividade, pois pode se moldar de acordo com os momentos que a/o atravessam (HALL, 2006, p. 12). Surge, então, a identidade móvel, aquela que não é mais fixa, pronta, acabada ou eterna, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representadas/os ou interpeladas/os nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006, p. 13).

Diante dessas transformações em relação a constituição da/o sujeita/o, Hall (2006, p. 13) diz que a identidade é “[...] definida historicamente e não biologicamente”, e que ao longo da vida a/o sujeita/o assume posições “[...] diferentes em diferentes momentos”, pois não se considera mais uma/ um ser unificada/o como determinava as sociedades tradicionais.

Silva (2000, p. 83) também contribui para e essa compreensão, quando diz que ao fixarmos uma identidade como norma, privilegamos e hierarquizamos tipos de identidades e diferenças, pois o “[...] normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa”.

Sendo assim, posso compreender que as determinações tradicionais que construía uma/um sujeita/o com identidades fixas, deixam de fazer sentido, causando deslocamentos que passam a ser intensificados a partir do século XX com o desenvolvimento da globalização. Em que, os modos como as pessoas interpretam e se relacionam com a/o outra/o diante de valores e características comportamentais que eram próprios nas origens étnicas, religiosas, sociais e econômicas são postos a prova como diz Hall (2006, p. 38):

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo., através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada".

Essa explicação fica mais clara, quando pensamos na/o sujeita/o do iluminismo que era centrada/o, com identidade fixa e permanente, que com o passar do tempo perde o sentido e passa a depender da relação com a/o outra/o para se constituir, tornando-se uma/um ser

sociológica/o dependente da/o outra/o, mas que também com o tempo se transforma na/o sujeita/o que Hall (2006, p. 46) chama de “[...] descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas” essa/e é a/o sujeita/o pós-moderna/o, sem identidade fixa, resistindo ao que Silva (2000, p.83) diz que para constituições normativas “[...] a identidade normal é "natural", desejável, única”.

No entanto, Hall (2006, p. 48) demonstra preocupação com essa/e sujeita/o pós-moderna/o e sua relação com o processo de globalização na modernidade tardia em como é colocada/o e tratada/o, porque “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”, haja vista, que são sendo afetadas ou deslocadas de um espaço para o outro e ao se conectarem com outras culturas diferentes, se transformando de acordo com as interpelações e atravessamentos.

Desse modo, compreendo que a identidade constitui por processos simbólicos e discursivos como são descritos por Silva (2000, p. 80) ao falar sobre ser brasileira/o:

A identidade "ser brasileiro" não pode, como vimos, ser compreendida fora de um processo de produção simbólica e discursiva, em que o "ser brasileiro" não tem nenhum referente natural ou fixo, não é um absoluto que exista anteriormente à linguagem e fora dela. Ela só tem sentido em relação com uma cadeia de significação formada por outras identidades nacionais que, por sua vez, tampouco são fixas, naturais ou predeterminadas. Em suma, a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem.

Portanto, o processo de desenvolvimento da globalização possibilitou mudanças nas constituições culturais das sociedades, influenciou também nas construções e transformações de identidades, bem como os costumes, modos de interpretar e viver no mundo, pois “[...] as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades” diferentes que vivem em espaços culturais (HALL, 2006, p. 51).

Hall (2003; 2006) e Silva (2000) nos traz discussões sobre os conceitos de identidade e diferença, discorrendo sobre significações linguísticas e a representatividade cultural que constituem sujeitas/os a partir da diferença para compreender as constituições e vice-versa, em que dizer que sou brasileira pode ser que “[...] a definição da identidade por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades”.

Na condição pós-moderna, os encaminhamentos são os processos de transnacionalização. As rebeldias e resistências acontecem nesse espaço/tempo cultural em que os conflitos sociais e suas tensões abrem fissuras que permitem o desenvolvimento dos conflitos, os processos de resistência, a formação de identidades regionais, religiosas, sexuais, geracionais que vão possibilitar outras formas de subjetivação e negociação (TAKARA, 2013, p. 40).

Ao pensar significações linguísticas, representações e ressignificações relaciono a conexão dos Estudos Culturais com a Educação, observando que constituição dessas ações marcam as formas de compreensão dos conteúdos e das funções de professoras/es bem como produzem o currículo, hierarquizando, reproduzindo e ou ressignificando os conhecimentos formulados na dinâmica social e cultural da pós-modernidade.

Para Silva (2000) e Hall (2006) as relações com marcações culturais das diferenças de poder demarcam fronteiras e essa distinção entre o eu e eles, mostram interpelações que tendem a normalizar os conceitos de identidades e constituições de sujeitas/os.

Na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção de diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal. Assim como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal. Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do "dentro". A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade (SILVA, 2006, p. 85).

Silva (2000, p. 87) diz que essa diferenciação do que é normal para o que é anormal, constitui sociedades culturais desiguais e híbridas, resultados “[...] da mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças - coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas” (HALL, 2006).

Sendo assim, compreendo que a tendência de fixar identidades desperta subversões e cruzamentos de fronteiras, com significações relevantes, pois mais do que “[...] a partida ou a chegada, estar e permanecer é crítico”, chamando a atenção para “[...] gênero e sexualidade, que ganha centralidade” nas discussões como sendo constituídos por oposições binárias entre o “[...] masculino/ feminino heterossexual/homossexual- nas quais se baseia o processo de fixação das identidades de gênero e das identidades sexuais” (SILVA, 2000, p. 89).

Esses processos de fixações de identidades passam por subversões aceleradas pelo desenvolvimento industrial e o avanço do capitalismo, em que as mulheres conquistam “[...]”

acesso à educação escolar e inserção nos espaços públicos e no mundo do trabalho” se contrapondo ao discurso opressivo que “[...] foi incorporado ao modelo de “família patriarcal”, cuja estrutura nuclear tinha o homem como provedor e a mulher deveria cuidar dos afazeres domésticos, da vida do marido e da criação dos/as filhos/as” (TAKARA, 2013, p. 47).

[...] ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um "fato" do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo (SILVA, 2000, p. 93).

Para o autor problematizar essas concepções de identidades que constituem sujeitas/os ao longo da história humana, moldadas e repassadas por relações de poder social, político e ou religioso, se torna relevante pensarmos também nas diferenças reproduzidas pela sociedade por meio da Educação na formação de professoras/es.

Segundo Silva (2000, p. 95-96), os processos de construções de identidades e “[...] a repetição pode ser questionada e contestada. É nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes” e podem possibilitar constituições de “[...] novas e renovadas identidades”.

Pensar nas identidades e diferenças produzidas na educação de sujeitas/os por atos performativos instituídos pela sociedade, implica em refletir sobre a educação com um olhar crítico às práticas existentes que tendem a reproduzir o essencialismo nas constituições de sujeitas/os. Nesse sentido, Silva (2000, p. 97) diz que:

É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curriculum. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar - reforçado e multiplicado. E o problema é que esse "outro", numa sociedade em que a identidade se torna, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.

Nesse sentido, discutindo com Silva (2000) compreendo a relevância da preocupação pedagógica com o respeito às diferenças, pois somos parte de uma sociedade plural em que cada pessoa age, pensa e possui identidades diferentes que não devem ser hostilizadas/os.

Para dar continuidade à discussão, apresento a próxima subseção, em que se constitui por uma breve contextualização histórica da Educação Física no Brasil para pensarmos os modos como são preparadas/os as/os futuras/os professoras/es que participarão das construções e constituições de identidades de pessoas no contexto escolar.

1.1.4 Educação Física no Brasil- Ida aos porões para vislumbrar o sótão

A Educação Física é um componente curricular que se concretiza pela dinamicidade de abrangências nas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental, que pode possibilitar as alunas/os experiências variadas que possui grande relevância na construção e formação, podendo ativar movimentos outros que possam reverberar noções de atitudes a serem vistas e vivenciadas na prática pedagógica.

Para auxiliar na reflexão sobre a formação docente em Educação Física, me inspiro em Veiga-Neto (2012), que ao metaforizar o pensar na educação como se fosse uma ida aos porões de uma casa, me possibilitando perceber os movimentos construídos ao longo do caminho constitutivo, vislumbrando o sótão, que seriam os anseios que permeiam os contextos das aulas no ambiente escolar, em busca de mudanças comportamentais nos modos de ver e respeitar umas/uns as/os outras/os.

Nesse sentido, trago autoras/es como Bracht (1999), Benvegnú Júnior (2011), Castellani Filho (2004), Eto; Neira (2017), Holanda; Alves (2016), Kunz (2004), Lopes (2013); Neira (2011; 2018), Neira; Nunes (2011), Júnior et al. (2011), para me auxiliar nos diálogos que constituem essa seção.

Neira (2011) apoiando-se nos Estudos Culturais, Multiculturalismo crítico e na teorização curricular do componente, que trazem movimentos de reflexões sobre o currículo abordado pela Educação Física ao longo de sua construção histórica, que de algum modo direcionam a prática pedagógica.

O autor percebe que interpretações teóricas observadas “[...] revelam que o currículo é um campo de luta política e institucional entre Estado, igreja, sociedade civil e os diversos grupos que manifestam interesses, desejos e necessidades de sobrevivência e convivência (NEIRA, 2011, p. 11).

Isso me permite compreender que os currículos são pensados para manter interesses que possibilitem a reprodução e social e cultural de uma sociedade. No entanto, de acordo com Neira (2011, p. 11) o currículo é dinâmico e essa imposição de determinadas ideias, geram desconfortos, que resultam em “ resistências, transgressões e ressignificações.

Para o autor, pensar em mudanças nos currículos, é necessário para que desestabilizem o processo educativo, que por meio de processos didáticos padronizam como vem sendo constituído no Brasil de forma multifacetada, com sentidos e intenções institucionalizadas desde o século XVIII (NEIRA, 2011; 2018).

Nesse sentido, me atento a compreender como se deram as percepções de reproduções comportamentais e ou atitudinais, que reverberaram ao longo da história, que segundo Benvegnú Júnior (2011) vem se perpetuando por meio de resquícios reproduzidos pela sociedade desde a época imperial aos dias contemporâneos, servindo de ferramenta nas relações de poder em prol de manter o controle da educação, cultura e lazer de cada pessoa.

O autor acrescenta que a Educação Física foi “oficialmente incluída na escola” no ano de 1851, com a reforma de Couto Ferraz, em que se tornou obrigatória no município da Corte, com aulas de ginástica no ensino primário e dança no secundário. No entanto, sofreu resistências por parte das famílias, que eram contrárias a prática, por não aceitarem suas/seus filhas/os envolvidas/os em atividades que não tivessem caráter intelectual, ignorando sua relevância como parte do processo educativo das/os mesmas/os (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011, p. 04).

Ao longo da história a Educação Física foi se construindo e reconstituindo por vertentes teóricas que segundo Neira (2018, p. 11) foram traçando os caminhos por ela percorridos, desde o período imperial, foi utilizada como meio de padronização de comportamentos, que se iniciou no país trazendo influências dos “filantropos europeus”, que pedagogizaram as “práticas corporais” com o objetivo de formar cidadãos de modo integral nos moldes do iluminismo.

Nas vertentes esportivista, desenvolvimentista, psicomotora e saúde renovada, os currículos da Educação Física recorrem à fragmentação ou instrumentalização das práticas corporais para que os alunos se apropriem da gestualidade esportiva

(BORSARI et al., 1980; PAES, 2002); aprimorem as capacidades psicomotoras, cognitivas e afetivo-sociais (FREIRE, 1989; MELLO, 1989); alcancem padrões tipificados de comportamento motor (TANI et al., 1988; GALLAHUE, DONNELLY, 2008); ou desenvolvam as competências desejadas para a aquisição e manutenção da saúde (GUEDES, 1999; FARINATTI, FERREIRA, 2006) (NEIRA, 2018, p.07).

Ambas guiadas e construídas por influências “[...] euro-estadunidenses ou inventadas especificamente para o alcance de objetivos pedagógicos” que disseminassem representações hegemônicas, buscando atender os interesses de uma sociedade desenvolvimentista (NEIRA, 2018, p. 07).

Seguindo os estudos e a partir das leituras, percebo que a Educação Física passou por meio desses diversos atravessamentos ao longo da sua constituição, em que se perpetuaram discursos de controle perpassando desde às instituições militares, que nesses períodos se preocupavam com a formação de corpos robustos, fortes, saudáveis e capacitados para o trabalho, bem como à classe médica, com caráter higienista, que para Castellani Filho (2008, p. 56 *apud* HOLANDA; ALVES, 2016, p. 04) o raciocínio era simples:

[...] mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres.

Para Bracht (1999) notadamente essas influências determinavam, tanto no que diz respeito à concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de atuação e à forma de ser ensinada que favorecia a educação, visando a constituição de um corpo saudável, menos sujeito às doenças.

Benvegnú Júnior (2011, p. 05) destaca que ao longo do século XIX, o Brasil foi se ingressando “[...] lentamente no modo capitalista de produção e é por esse motivo que se buscava a adequação do povo operário a essa nova ordem” por meio de corpos saudáveis e fortes para atender às necessidades do mercado.

Entretanto, no início do século XX, essa organização racional e moral passou por transformações e progressivamente foi “[...] substituída por uma concepção um tanto diferente das finalidades da cultura física” impulsionadas pelo movimento olímpico, em que o desejo de vencer investidos pelo esporte se misturavam aos sentimentos de exercitar a musculatura em função do prazer corporal (BRACHT, 1995, p. 75).

Bracht (1999, p. 75-76) destaca que nesse momento por intersecções políticas, o esporte passa a substituir a ginástica, numa combinação de objetivos que dão “[...] novos

sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional) e que essa prática foi incorporada pela Educação Física como meio para preparação de atletas para o bom desempenho esportivo.

Entre as décadas de 1950 a 1970, essa prática pedagógica marcou a expansão do tecnicismo desde o âmbito escolar às instituições de ensino superior, que inclusive passa a compor a carga horária do currículo, em prol da descoberta dos novos talentos que pudessem participar de olimpíadas e competições internacionais, representando a pátria, em que segundo Castellani Filho (2004, p. 106) também havia:

“[...] um enfoque cujo tratamento e prescrições encontram-se sempre na linha da economia da educação: não se cuida de Homens, mas de força de trabalho, não se trata da construção de Homens historicamente determinados, mas da elaboração de um fator de produção necessário.

Mas, no decorrer dos anos de 1980, os efeitos desses modelos começaram a serem contestados, provocando uma crise de identidade no contexto das funções da Educação Física e a atenção passou a ser a preocupação com a formação da/o aluna/o numa perspectiva mais ampla, que não reforçasse a reprodução apenas esportiva para fins de competição (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011).

Bracht (1999, p. 77) diz que nesse período inicia-se o movimento renovador da Educação Física marcada pela entrada definitiva das ciências sociais e humanas nesta área da educação, permitindo análises críticas do “paradigma da aptidão física”, partindo do viés cientificista, com orientação pedagógica pautada nos conhecimentos produzidos cientificamente.

Nesse movimento a prática pedagógica da Educação Física passa por críticas quanto modo como se educam corpos para desenvolver capacidades que atendam às necessidades e objetivos da política de trabalho, por meio do rendimento.

O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe (BRACHT, 1995, p. 78).

O movimento renovador da Educação Física nesse período ficou conhecido como revolucionário ou crítico-progressista, que segundo Bracht (1999) marcou a década de 1980, promovendo discussões críticas em torno do “[...] campo da pedagogia sobre o caráter

reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista” que foi absorvida por sua prática educativa.

No entanto, segundo o autor o movimento progressista num primeiro momento foi visto como precursor de denúncias, mas posteriormente se mostrou homogêneo, passível de debates que levaram as mudanças que percorrem esse componente curricular, que de acordo com Bracht (1999, p. 78) mesmo sofrendo resistência “balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva” possibilitaram com que outras alternativas pedagógicas fossem engendradas.

Dentre as alternativas se desenvolveram como citado anteriormente por Neira (2011), a desenvolvimentista, acompanhada pela psicologia, respaldada na medicina para manutenção de um corpo saudável, em que segundo Bracht (1999) não promovem de fato uma crítica a educação, mas que reproduzem sentidos e significados sociais, culturais e econômicos.

Em 1992 foi publicado por um coletivo de autoras/es o livro: Metodologia do ensino da educação física, que traz a pedagogia histórico-crítica, conhecida também por crítico-superadora. De acordo com essa proposta a cultura corporal é o objeto de conhecimento dessa área, abordando o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica (JÚNIOR et al., 2011).

Outra proposta gerada foi a denominada Crítico-emancipatória, formulada pelo professor Elenor Kunz, da UFSC, como a contribuição de colegas do Núcleo de Estudos Pedagógicos do Centro de Desportos daquela universidade, que defende o movimento humano e acultura como ferramenta de comunicação com o mundo pautada no sujeito iluminista capaz de atuar de forma autônoma e crítica (KUNZ, 2004).

Bracht (1999, p. 80) menciona também a “[...] proposta da concepção de aulas abertas à experiência, tornada conhecida no Brasil pelo professor alemão Reiner Hildebrandt, que foi professor visitante da UFSM” que consideram a análise das aulas de Educação Física numa concepção aberta, no sentido de que favoreça “[...] co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas”, enquanto que fechada “inibe a formação de um sujeito autônomo e crítico”.

O autor alerta para o fato de que embora essas propostas tragam discussões para o campo da cultura corporal e de movimento, reproduzem paradigmas e valores capitalistas, que de algum modo colaboram para a reprodução social e que:

Vale ressaltar que as propostas buscam ser um “antídoto” para um conjunto de características da cultura corporal ou de movimento atuais que, segundo a interpretação dessas abordagens, por um lado, são produtoras de falsa consciência e, por outro, transformam os sujeitos em objetos ou consumidores acríticos da indústria cultural (BRACHT, 1999, p. 81).

Segue dizendo que para haver uma transformação, torna-se fundamental que se entenda que o movimentar-se como objeto da Educação Física não mais seja compreendido “[...] como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural” que passa a ser discutido quando as ciências humanas são tomadas como referência, em que era necessário conhecer a “história do corpo” (BRACHT, 1999, p. 81-83).

Mas centrando nossa atenção novamente sobre a dinâmica cultural e sobre como a corporeidade nela se apresenta, seria importante perguntar se está se gestando uma nova visão de corpo (um novo significado humano de corpo), uma visão de corpo que efetivamente supere a visão moderna apresentada aqui e que foi (é?) a base da EF moderna. Em que medida as práticas corporais da atual dinâmica cultural ainda são tributárias fiéis daquela visão moderna de corpo? (corpo-máquina, corpo-ter) (BRACHT, 1999, p. 84).

Pensando com o autor sobre as pessoas que a Educação Física forma no contexto educacional, Neira (2011) respaldado nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo, contribui com discussões acerca do currículo cultural, como instrumento educativo, em que percebe suas/seus alunas/os como seres diferentes entre si, tanto nos aspectos físicos, quanto cultural, que se constituirão ao longo das experiências relacionadas ao momento histórico, física e cultural construídos pela sociedade.

De acordo com Neira (2011) e Lopes (2013) a contribuição dos estudos apoiados nessas propostas teóricas, escapam da imparcialidade, tomando partido de grupos desprivilegiados nas relações de poder envolvidos na luta por significação. Nessa perspectiva as propostas pedagógicas expressam incômodos problematizados e investigados observando o controle de corpos e construções de identidades, bem como seus forjamentos mediante constrangimentos sociais e culturais.

Por esses vieses, compreende-se que homens e mulheres se entrelaçam e são construídos por processos históricos numa dinâmica de relações de “poder e ação social”. Nesse sentido, penso com Neira (2011, p. 70) ao dizer que envolta do currículo, orbitam muitas circunstâncias e que se a “[...] Educação Física continuar construindo muros ao seu

redor e repetindo slogans sobre a especificidade da sua ação. Distante do projeto institucional, qualquer proposta curricular padecerá”.

Para Neira (2018, p. 07) o currículo que não passa por um processo de discussões políticas em prol de uma coletividade, ao submeter-se a análise cultural, se mostram “impermeáveis ao diálogo com as diferenças”, porque é nesse “[...] contexto que produz o inábil, incapaz, lento e descoordenado” com a justificativa de que seja algo relacionado a características congênitas, por não estar atento as demandas sociais.

Além disso, como sistema de significação, todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder. Ao abordar todo e qualquer conhecimento como produto do processo cultural orientado por relações sociais assimétricas, a perspectiva dos EC efetua uma espécie de equivalência entre as diferentes formas culturais. De certo modo, pode-se dizer que os EC ressignificam o fazer pedagógico, tornando central na cena educativa questões como, culturas, identidade, discurso, representação e poder (NEIRA; NUNES, 2011, p. 682).

Nesse sentido, percebo que a Educação Física, a partir das contribuições das ciências sociais e humanas, passa a ser vista como ponte para possibilidades de olhares outros sobre a prática docente, tendo a centralidade da cultura como parte do processo educativo de pessoas, tendo como relevância as diferenças, porque:

[...] a todo momento, surgem indagações que levam em conta a minimização da relação tempo-espaco e o aumento exponencial da velocidade das informações. As coisas mudam rapidamente, dificultando a sua fixação no tempo e impossibilitando qualquer estabelecimento de verdades. Em outras palavras, as verdades se esvaem e colocam a realidade como algo cada vez menos concreto. Devido ao fato de a realidade não ser concreta, uma das marcas destes tempos é a subjetividade, pois é nela que se constrói o real. Uma vez que as coisas em si não têm valor algum, somente pela via da subjetividade é que se pode atribuir-lhes significados (ETO E NEIRA, 2017, p. 581).

Ao construir o real a partir das subjetividades, noções de verdades e certezas são questionados nos modos de se ensinar e se aprender no contexto escolar, trazendo discussões rumo a outros contornos que resultam em lutas políticas e sociais, colocando em prova atitudes pedagógicas que reverberam por processos históricas, reproduzindo conceitos discriminativos e excludentes (LOPES, 2013, p. 18-19).

Neira (2018, p. 07) contribui com a discussão, quando diz que para a constituição de uma democracia com justiça social, diálogo e inclusão como “[...] princípios basilares das políticas públicas em educação, é inconcebível a permanência de currículos que segregam,

excluem e estigmatizam” pessoas observados reformas curriculares que tem a preocupação de construir uma sociedade menos desigual.

Após essas discussões, trazendo possibilidades de contribuições dos Estudos Culturais para educação, trazendo possibilidades das pedagogias culturais como instrumentos de transformações sociais nos modos de educar, assim encerro esta primeira seção e apresento a segunda, em trago discussões sobre formação docente, gênero e sexualidade no contexto da Educação Física, com possibilidades de influências pedagógicas nas práticas que constituem sujeitas/os para a sociedade.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

O objetivo dessa segunda seção é discutir formação de professoras/es para a diversidade de gênero e sexualidade, percebendo a cultura de modo que possa contribuir na educação de alunas/os partindo da compreensão de que cada uma/um tem características individuais, bem como marcadores históricos como experiências diferentes que de certo modo constituirão também as identidades profissionais que construirão e adotarão na prática pedagógica.

Nesse sentido, penso que educar pessoas para atuar no espaço escolar como docentes, torna-se desafiador por vários motivos, dentre eles o fato de que carregarão consigo os conhecimentos anteriores a formação e os adquiridos e moldados desde os anos iniciais ao ensino superior que se consolidarão na prática pedagógica, em que poderão engendrar possibilidades de transformações sociais e ou colaborarão para a manutenção de normas estereotipadas ao longo dos tempos históricos.

Para nortear as discussões trago as contribuições das/os seguintes autoras/es: Andrade (2016), Barbosa (2017), Butler (2018), Camozzato (2012), Criste (2021), Franco (2017), Freire (1994; 1996), Foucault (1988; 1996; 2008), Giroux (1997), hooks (2013), Hall (2003; 2006), Louro (1997), Louro; Felipe; Goellner (2013), Marani (2021), Santos (2019), Takara (2013; 2020), Takara; Teruya (2015) e Veiga-Neto (2012), Scott (1989), Silva (2000).

Contando com a colaboração das/os autoras/es acima, discuto sobre formação docente, propondo reflexões sobre a preparação de profissionais da educação, que num futuro próximo irão se deparar com as práticas pedagógicas no contexto escolar e que poderão ou não problematizar situações de mudanças ou contribuir para a conservação de paradigmas naturalizados como verdades pela sociedade (ANDRADE, 2016; CAMOZZATO, 2012).

De acordo com relatos históricos, a formação de professoras/es não era pensada até que de acordo com Foucault (2008) ao ocorrer as distribuições de poder em instituições como as do exército, prisões e escolares, engendrou-se a preocupação com a formação de sujeitas/os. Portanto, a partir desse contexto, é que se criou a instituição escolar como o principal espaço planejado para educar pessoas.

E, assim, o grande problema que se vai colocar - que se coloca - a tais análises históricas não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderam

estabelecer; de que maneira um único e mesmo projeto pôde-se manter e constituir, para tantos espíritos diferentes e sucessivos, um horizonte único; que modo de ação e que suporte implica o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos e das repetições; como a origem pode estender seu reinado bem além de si própria e atingir aquele desfecho que jamais se deu - o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos (FOUCAULT, 2008, p. 06).

Segundo Camozzato (2012, p. 43), Comenius foi considerado o pai da didática, por iniciar um pensamento de que se poderia “ensinar tudo a todos”, reafirmando na obra lançada em 1657, que a educação deve ocorrer desde a infância, em que Comenius (*apud* Camozzato, 2012, p. 43) diz que “[...] se os espíritos não forem, desde o princípio, suficientemente preparados para as circunstâncias de toda a vida, não haverá mais nada a fazer”. Nesta perspectiva, observa-se que havia a preocupação com o educar o sujeito/a já nos primeiros anos de vida, para que se enquadrasse na sociedade.

Nesse aspecto, já se observava a intenção de moldar e controlar cidadãos de acordo com os discursos de poder que existiam e a escola foi incumbida dessa responsabilidade formal, em que Camozzato (2012, p.45 e 46) relata que a partir do século XIX, a pedagogia ganha importância para política como ferramenta de controle social e vários modelos pedagógicos foram produzidos por pensadores como Pestalozzi, Comte e Dewey, que ao longo do século XX trouxe certa flexibilidade nos acessos aos espaços escolares pelas mulheres, deficientes, mas ainda existiam exclusões de pessoas que só foram aceitas após o século XXI, como as/os sujeitas/os que não haviam frequentado a escola em nenhum momento de sua vida, seja por ser de diferentes etnias e ou grupo social.

Camozzato (2012, p.71) diz que “ao invés de um ponto de vista que se erigiria como verdadeiro e único, hoje temos uma multiplicidade de pontos de vista, de histórias em circulação, cada uma disputando legitimidade”, portanto, observa-se que o currículo pode ser questionado diante dos seus objetivos e execução, mesmo que seja observado entre linhas.

Sendo assim, penso na formação docente, de modo que as/os estudantes possam ter oportunidades durante o processo educacional, que a/o possibilite desenvolver consciência crítica que identifique possíveis conteúdos que ficam nas entre linhas, por não serem considerados adequados para compor o currículo formal.

Giroux (1997, p. 01) contribui para essa narrativa ao problematizar as intenções hegemônicas nas formações de professoras/es, em que se preocupa com o modo como são

educadas/os nas instituições superiores, quando são voltadas para a instrumentação técnica de profissionais voltados para o mercado de trabalho, ressaltando que:

[...] muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula.

Ao refletir sobre as práticas docentes, o autor destaca a relevância de que as/os professoras/es após formadas/os realizem seus trabalhos com sentimentos de resistência aos discursos normatizados e preconizados nos contextos, agindo como “intelectuais transformadores” resistindo aos discursos normativos, naturalizados e mantidos pela sociedade. Que saibam combinar a reflexão sobre os conhecimentos acadêmicos e a prática educativa, de modo que formem cidadã/ões “reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p. 07), que:

Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos.

Essas colocações me auxiliam a perceber que professoras/es intelectuais podem ter visões críticas e transformadoras diante da realidade a ser encontrada no espaço escolar, que em dados momentos podem exigir olhares múltiplos sobre os atravessamentos e correr riscos é um dos desafios que serão submetidos ao longo de sua profissão, sem contar que ao ensinar, a/o professora/or também aprende, por meio dos retornos dados pelas/os alunas/os a respeito de algum assunto que foi abordado na aula, trarão reflexões sobre a prática (GIROUX, 1997).

A autora hooks (2013) contribui para refletirmos sobre formação docente, ao dizer que a prática pedagógica, não consiste apenas em planejar aulas com conteúdos curriculares pré-estabelecidos por alguma matriz curricular, mas observar que cada indivíduo/o tem histórias para partilhar, bem como alguma problemática que a/o aflige e, sendo a/o professora/or

uma/um educadora/or social, pode romper barreiras que são impostas por práticas sociais excludentes.

No entanto, para enfrentar esse caminho deve-se perder o medo de transgredir regras ditadas pela norma, precisando se engajar, com amor e respeito pela/o outra/o, que no contexto escolar se trata das/os alunas/os, acrescentando que “[...] é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (HOOKS, 2013, p. 51-52).

Freire (1996) diz que na educação existem professoras/es que ao longo da carreira profissional, pode assumir a identidade de crítica/o, progressista e conservadora/or, no entanto, ressalta que todas/os necessitam de saberes diversificados.

As/os educadoras/es precisam continuar estudando por existirem necessidades de reflexões críticas sobre a prática educativa, no sentido de que não haja superficialidade no ato de ensinar e “[...] quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Educador e educando devem negar a passividade, o “depósito” de conteúdos em um “recipiente vazio” (FREIRE, 1996, p. 20).

Desse modo, compreendo que ao ensinar se educa dando condições para que a pessoa possa desenvolver pensamentos que a/o coloquem na situação de protagonista da sua própria história, em tomada de decisões que a/o desloque da posição passiva para a reflexiva diante dos atravessamentos que passará por toda a vida.

O autor diz também que a/o professora/or deve ter olhares críticos sobre a realidade em que atua, para poder intervir sem “[...] anestesiar a mente confundir a curiosidade e distorcer a percepção dos fatos e acontecimentos”, problematizando a educação como forma alienada, reprodutora, opressiva, que aprisiona a/o sujeita/o aos conceitos impostos (FREIRE, 1996, p. 49).

Para hooks (2013) e Freire (1994), a educação não deve ser bancária, com finalidade de repetição e transmissão de conteúdo, em que as/os alunas/os são obrigadas/os a reter os conhecimentos passados pela/o professora/or como a/o dona/o da verdade, mas que existem formas outras de se ensinar respeitando os diferentes anseios de cada uma/um, que as/os leve a “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo”. No entanto, ressalta que “[...] esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos as/os alunas/os a correr riscos (HOOKS, 2013, p.26-35).

Isso me possibilita compreender também que a formação docente perpassa por campos outros, em que sentimentos e incômodos são reverberados por meio de discursos que objetiva a continuidade da reprodução dos modelos pedagógicos que se repetem ao longo da história na educação, contribuindo para a manutenção de uma sociedade com conceitos de construções fixas de sujeitas/os (FOUCAULT, 1996).

No entanto, ao observar como são abordadas as práticas pedagógicas contemporâneas, surgem algumas inquietações e faz-se necessário realizar uma viagem ao espaço escolar visto como educativo, local onde os sentimentos e conhecimentos são atravessados. E, como as/os sujeitas/os são as pessoas que ali transitam, surgem desconfortos em algum momento, seja no processo de ensino e aprendizagem ou mesmo na convivência de pertencimento ao grupo (FOUCAULT, 1988).

Assim, entendo que seja necessário observar o contexto histórico das formações de professoras/es e ter olhares outros que possam visibilizar problematizações geradas no processo de construção de sujeitas/os de acordo com as relações contemporâneas. “Se podemos abandonar as verdades fundantes para pensar as possibilidades de ser, pensar e agir, nossa didática pode acompanhar, ser produzida e constituir-se neste processo formativo”. (TAKARA; TERUYA, 2015, p. 1176).

Portanto, pensar na formação docente, demanda também refletir sobre uma pedagogia que não seja fascista, que não reverbere os estranhamentos que se inserem como verdades na prática, que se perpetuam ano, após ano sem questionamentos, exercendo o poder de fascínio pelos discursos e métodos aplicados pelas/os responsáveis, sejam elas/es as/os professoras/es, suas/seus formadoras/es e idealizadoras/es dos currículos, Takara; Teruya (2015, p. 1178) acrescentam que:

Ao tratarmos da didática fascista, não buscamos uma resposta específica a esta questão de poder, de desejar o domínio sobre os saberes de como conduzir o ensino. Estamos atentos aos fascismos possíveis no processo educacional, entretanto, e vislumbramos outros processos educacionais possíveis para além do desejo de dominar e subjugar pelo conhecimento. As sensações pós-modernas que permeiam os processos sociais e educacionais, que liquefazem as certezas também modificam o funcionamento de uma maquinaria escolar.

O que nos confirma que a realidade da educação interfere nas constituições de pessoas, compreendendo que uma didática na prática docente não comporta a homogeneidade, ou seja, tem-se sujeitos/as de culturas, vivências e experiências diferentes, bem como o grupo social

ao qual pertencem, suas etnias, raças, religiões, gêneros e sexualidades, que necessitam se fazer presente no contexto de ensino e aprendizagem (TAKARA; TERUYA, 2015).

Desse modo, compreendo que as problematizações engendradas por professoras/res educadas/os numa perspectiva crítica pelo viés cultural, possibilitam ações e reações relacionadas ao que se impõe como verdade no ensino, que podem gerar incômodos nas/os sujeitas/os, que resistem, anseiam por mudanças nos modos de ver, interpretar e agir no mundo, ou participa do processo educativo com passividade.

Assim, compreendo que formação docente seja educar professoras/es intelectuais para trabalhar na educação com perspectivas de transformação social, em que desenvolvam linguagens críticas, atentas/os aos atravessamentos problematizados e questionem práticas pedagógicas do cotidiano relacionadas aos currículos prontos e fixados como normas a serem seguidas.

Na próxima subseção trago discussões sobre gênero, sexualidade e formação docente no contexto da Educação Física por meio das contribuições de autoras/es que abordaram ou abordam as temáticas gênero e sexualidade em suas pesquisas.

2.1 GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção tenho como intenção debater questões de gênero, sexualidade e formação docente, bem como o controle de corpos, liberdade de expressão e respeito mútuo, de modo que possibilite as/os leitoras/es novos olhares quanto a interpretação de conceitos estigmatizados e naturalizados pela sociedade que operam nas construções de identidades. Nesse sentido, trago contribuições por meio das leituras de artigos, dissertações e teses das/os seguintes autoras/es: Camozzato (2012), Franco (2017), Foucault (1988; 1996), Hall (2003; 2006), Louro (1997), Takara (2020), Scott (1989), Silva (2000).

Assim, penso que discutir assuntos relacionados as temáticas gênero e sexualidade na educação, se torna relevante por combater ideias hierarquizadas mantidas por grupos sociais conservadores, com intenções de impor limites ao modo como se deve educar pessoas, problematizadas por Scott (1989, p. 07) quando diz que “[...] o gênero se torna, aliás, uma

maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres”.

Isso me auxilia a entender que identidade gênero seja uma construção cultural de cada pessoa, se constituindo por meio das afirmações de verdade e indagações sobre as diferenças entre homens e mulheres, de como se identificam socialmente (LOURO, 1997).

Ao longo da história da constituição da sociedade moderna, percebemos essa construção, em que “[...] o uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1989, p. 07).

Esse termo foi incorporado pelos estudos feministas nos anos de 1980 perpassando por estudos teóricos de historiadoras/es com percepções diferentes sobre as constituições de identidades de gênero, “[...] assim como o século XIX demarcou as fronteiras possíveis e legítimas da sexualidade humana, foi no século XX, sobretudo na segunda metade, que o gênero enquanto expressão distintiva entre masculino/feminino, homem/mulher, assumiu legitimidade” (FRANCO, 2017, p. 69).

Como se percebe, a binaridade de gênero e sexualidade, foi se constituindo pela sociedade por separações e distinções discriminatórias. Louro (1997) diz que sujeitos/as são educadas/os desde o momento em que os pais ficam sabendo da sua existência, e que a partir daí são atravessadas/os por influências que determinam de acordo com as características biológicas, a/o que será feminino ou masculino.

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social (LOURO, 1997, p. 05-06).

A argumentação da autora me permite compreender como o poder opera sobre a construção de corpos, que mesmo que sejam interpelados por determinações biologizantes e essencializantes que os deixam descentrados, reagem produzem sentidos e alternativas de resistências às formas de violência nas possibilidades da sua existência. Dessa forma, entendo ser relevante compreendermos que ser homem ou mulher independe do sexo biológico, pois existem pessoas que não se identificam com esses discursos normativos e estereotipados pela sociedade (HALL, 2003; 2006, LOURO, 1997, SILVA, 2000).

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 1997, p. 06).

Nesse sentido, de acordo com Louro (1997, p. 07), compreendo que ao problematizarmos as representações biológicas valorizadas e colocadas como determinantes sobre os modos de constituições dos corpos, poderia influenciar na educação de pessoas, bem como “[...] observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe)” que de acordo com Takara e Teruya (2015, p. 1181) “[...] constituem nossos modos de pensar a sociedade, as práticas e as políticas que envolvem a educação”.

Para Louro (1997, p. 08), com a proximidade dos “[...] Estudos Feministas e os Estudos Culturais”, compreende-se que “[...] os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”, ou seja, cada indivíduo/o pensa, age e se representa de modo diferente, cambiante e instável (HALL, 2003; 2006)

Assim, diante dos estudos encontrados até o momento, compreendo que sujeitas/os são constituídas/os por conceitos de identidades de gênero e sexualidade que se constroem culturalmente nos discursos que se reverberam numa dada sociedade e num dado momento histórico, em que Louro (1997, p. 09) diz que:

Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero.

Ainda, segundo Louro (1997, p. 09), sujeitos/as “[...] masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc)”. Percebo então, que embora carreguem marcadores heteronormativos, em que “[...] é negada a existência da sexualidade, que se expressa a todo momento, através de gestos, olhares, sentimentos, silêncios, posturas,

concepções e traz significações que são insinuadas muito mais do que são externadas, cada uma/um constrói suas características individuais (RESSEL; GUALDA, 2003, p. 83).

Isso, me permite entender que pessoas são constituídas “continuamente”, ao serem atravessadas por relações sociais que às farão rever, pensar e até mesmo transformar sua identidade ao longo da vida (LOURO, 1997, p. 10).

A autora diz que “[...] desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um”, porque “o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa”. E, que cada ser é “[...] internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras)” (LOURO, 1997, p. 12).

Problematizar essa polaridade normativa de constituição de sujeitas/os torna-se relevante por propor a desconstrução de identidades fixadas por “[...] homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades etc., que reproduzem discursos excludentes de pessoas como “mulheres não-brancas e as lésbicas (bem como se deixarão de fora as diferentes formas de masculinidade)” (LOURO, 1997, p. 13).

A partir das colocações de Louro (1997), relaciono aos estudos de Takara (2020, p. 223), que ao pensar sobre a infância e a constituição da identidade de gênero e sexualidade, chama a atenção para a educação, baseado na Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96, ao indicar que “[...] o papel da educação perpassa, também, à dimensão sexual e afetiva como um dos aspectos formativos relevantes” problematiza os modos de educar crianças e adolescentes.

Entender o pleno desenvolvimento da pessoa deve incluir vidas que não estão caracterizadas como próximas do sistema estereotipado da vida social, incluindo, especificamente, as diferenças expressas por crianças e adolescentes que tem outros fluxos de desejo e prazer e que são parte da comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexos, Assexuais e outras dissidências de gênero e sexualidade (LGBTQIA+) (TAKARA, 2020, 236-237).

Desse modo, compreendo que a educação tem importante contribuição na formação de pessoas e nas constituições de suas identidades, que ao longo de suas vidas passam por mudanças ou transformações, por meio do convívio familiar, escolar e nos diferentes espaços sociais.

Mas, em se tratando de educação formal, a escola é responsável por grande parte dos conteúdos curriculares ministrados por professoras/es, que devem observar e reconhecer atitudes machistas, misóginas, sexistas, lgbtfóbicas, racistas, etaristas, capacitistas para combatê-las de modo reflexivo junto as/os alunas/os (TAKARA, 2020).

Para Takara (2020, p. 223), é relevante se pensar na legislação de modo que possa compreender “[...] possibilidades de experimentar a educação como campo de disputa pelo direito para uma formação que considere o desenvolvimento de características como o afeto, a autoestima e as possibilidades de construções de relações afetivas e sexuais saudáveis entre crianças e adolescentes”, observando as/os que não se identificam com o que a sociedade impõe como biologicamente natural.

O autor problematiza “[...] o papel da educação como espaço para a formação subjetiva, sexual, cultural, política, ética e estética que orientam uma vida em sociedade que permite, por meio desse desenvolvimento pleno, o acesso ao trabalho e a garantia da cidadania” possa atender também as pessoas que “não estão no sistema cis-heterossexual”, ou seja, pessoas que não se identificam como sendo homem ou mulher no sentido no sentido do sexo biológico (TAKARA, 2020, p. 233).

Refletindo sobre a educação, com possibilidades de que a criança possa se desenvolver plenamente como pessoa, Takara (2020, p. 233-234) diz que é necessário “[...] discutir se esta dimensão está contemplando as experiências de infância de crianças que são compreendidas como dissidentes das normas de gênero e sexuais”, de modo que possam provocar discursos de respeito às diferenças nas práticas educacionais.

Respeito, no sentido de compreender que existem outras possibilidades de identidades de sujeitas/os e refletindo sobre o que seria educar para o pleno desenvolvimento de uma pessoa, implicando olhares de pertencimento ou de distanciamentos, que, Takara (2020, p. 237), me auxilia a entender que a educação além de acontecer em diferentes contextos, interpela crianças que também “[...] não estão na lógica da normalidade”, aquelas estereotipadas pela sociedade como anormais e ou diferentes.

Takara (2020, p. 237) chama essas crianças de dissidentes, discriminadas pela sociedade por terem “[...] outros fluxos de desejo e prazer e que são parte da comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexos, Assexuais e outras dissidências de gênero e sexualidade (LGBTQIA+)” e destaca que ao impor o tempo da infância para normalizar corpos, opera sobre as subjetividades e identidades das/os sujeitas/os, que fragilizam “[...] a ideia de um pleno desenvolvimento de si”, pois crianças são obrigadas a

se moldarem de acordo com as normas do que é dito como correto, causando apagamentos (TAKARA, 2020, p. 237).

Situações também observadas por Franco (2017, p. 79), ao perceber que as representações e ressignificações da sexualidade e de gênero, passaram por normatizações de controle das identidades das pessoas,

[...] sustentado sob as inscrições biológicas dos corpos que foi construída historicamente, nossa compreensão do gênero é de que ele seja um processo de encontros, (re) encontros e, se necessário, afrontamentos dos significados sociais e culturais elaborados ao longo da história, definidores dos universos possíveis à construção do masculino e do feminino.

Portanto, pensar na infância como dispositivo de produção de “vida”, observando as crianças dissidentes, assim chamadas por Takara (2020, p. 240), por não se enquadrarem ao comportamento normatizado, torna-se relevante, em que diz que assim como as outras deveriam ter seus direitos legais garantidos nas legislações, mas não é o que se percebe na realidade, por se presenciar “[...] experiências como a humilhação, a ameaça e a ridicularização” nas constituições do que é ser homem ou mulher.

Ao retomar as leituras de Hall (2003) compreendo que a educação tem parte importante na produção de sujeitas/os, bem como norteia a construção de identidades ao longo da vida, que não são fixas, mas cambiantes, fluidas e móveis.

E, que “[...] por vezes pessoas LGBTQIA+ podem não se perceberem na infância e/ou serem apagadas no processo de representação de suas subjetividades e identidades”, ficando a margem da sociedade, sendo educadas por meio de discursos normativos de “[...] adestramento dos corpos” reproduzidos por meio de modos violentos e humilhantes por famílias e instituições educacionais que ao invés de protegê-las colaboram para o apagamento ou forjamento das suas identidades (TAKARA, 2020, p. 241).

Nesse sentido, apresento a próxima subseção, com o intuito trazer reflexões sobre discursos de controle de corpos, liberdade de expressão e respeito mútuo.

2.1.2 Controle de corpos, liberdade de expressão e respeito mútuo

Nesta subseção, penso nas discussões sobre de controle de corpos, liberdade e respeito mútuo nas questões de gênero e sexualidade e nos modos de articular essas relações nas funções educativas, compreendendo que as contribuições dos Estudos Culturais sejam relevantes para problematizar o pensar numa Educação Contemporânea mais inclusiva e que não exclua, não mascare ou forje identidades e subjetividades. E, para fundamentar o diálogo, convido as/os autoras/es: Andrade (2016), Barbosa (2017), Britzman (2000), Camozzato (2012), Castellani Filho (1988), Foucault (1988; 1996), Hall (2003; 2006), Neira (2018), Takara (2020), Silva (2000) e Skliar (2003) para darem suas contribuições.

Refletir sobre os temas gênero e sexualidade na educação de modo que possa desmistificar conceitos discriminatórios, excludentes e impositivos que após o século XVII e ao longo do tempo histórico foi naturalizado pela sociedade como procedimentos comportamentais e disciplinares usados como corretos a serem seguidos, se tornam relevantes.

Nesse sentido, Foucault (1988) problematiza discursos que baseados na construção de uma sociedade capitalista e produtiva, utilizando-se da norma religiosa disseminando tratativas discriminatórias que colocaram a discussão sobre sexo como sendo vergonhoso e recatado ao segredo.

Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou. Talvez nenhum outro tipo de sociedade jamais tenha acumulado, e num período histórico relativamente tão curto, uma tal quantidade de discurso sobre o sexo (FOUCAULT, 1988, p. 33).

No entanto, a história da sexualidade passa a ser controlada por discursos de verdade e controle, trazendo transformações nas formas de compreensão da prática discursiva, em passa a ser controlada e reprimida como relata Foucault (1988, p. 38):

[...] a explosão discursiva dos séculos XVIII e XIX provocou duas modificações. Em primeiro lugar, um movimento centrífugo em relação à monogamia heterossexual. Evidentemente, o campo das práticas e dos prazeres continua a apontá-la como sua regra interna. Mas fala-se nela cada vez menos; em todo caso,

com crescente sobriedade. Renuncia-se a acuá-la em seus segredos; não se lhe exige mais formular-se a cada instante. O casal legítimo, com sua sexualidade regular, tem direito à maior discrição, tende a funcionar como uma norma mais rigorosa talvez, porém mais silenciosa. Em compensação o que se interroga é a sexualidade das crianças, a dos loucos e dos criminosos; é o prazer dos que não amam o outro sexo; os devaneios, as obsessões, as pequenas manias ou as grandes raivas. Todas estas figuras, outrora apenas entrevistadas, têm agora de avançar para tomar a palavra e fazer a difícil confissão daquilo que são. Sem dúvida não são menos condenadas. Mas são escutadas; e se novamente for interrogada, a sexualidade regular o será a partir dessas sexualidades periféricas, através de um movimento de refluxo.

O autor problematiza essas distinções, por compreender que cada pessoa, possui histórias e existências próprias, bem como são diferentes nas formas de viver sua sexualidade, que como todas/os as/os cidadãs/ãos tem o direito de se fazerem presentes, bem como mostrar sua contribuição no processo educacional, seja para o outra/o ou para si, se relacionando por meio da interação em qualquer espaço demonstrando o que pensam, como agem e vivem no mundo.

São esses movimentos que geram outros, podendo estar silenciando-se ou causando o apagamento de alguém, da mesma forma que também poderá estar gerando incômodos, que de algum modo foi imposto pelo poder, Foucault (1988, p. 105) diz que “onde há poder, há resistência”.

O que me permite, entender que jogos de poder e imposições, geram algum tipo de resistências e problematizações, que também se refletem e são observadas no espaço escolar, local em que existem diferentes formas de relações que partem tanto de quem exerce como por exemplo, a/o professora/or, com o intuito de controlar corpos ou pessoas que são submetidas.

Discursos que reverberam sustentando os ideais normatizados pela cultura social heteronormativa que se repete com o passar dos anos, em que tratam a mulher como ser sensível, frágil, que não brinca com carrinho, que deve ser educada para constituir família, cuidar do lar, filhas/os e esposa/o. E o homem como ser másculo, forte, que não brinca de boneca, não chora e que deve ser o mantenedor da família (TAKARA, 2020).

Castellani Filho (1988, p. 46) diz que a naturalização do fato social em que se coloca a menina como frágil em relação ao filho, cuidando de resguardá-la de experiências e contatos reverberam na sociedade quando:

[...] dão-se brinquedos e jogos diferentes para meninos. São diferentes as leituras e até mesmo o enxoval do bebê (...) esses fatores ambientais, minuciosos até mesmo pormenores, mas operando continuamente através das idades, vão, pouco a pouco, determinando capacidades diferentes entre homens e mulheres. (...) A Educação

Física deve se adaptar às diferenças que se apresentam entre sexos, embora o professor deva lembrar-se que tais diferenças em sua maioria, são frutos, mais das influências culturais de nossa sociedade ocidental, que de fatores fisiológicos realmente diferenciadores. Assim, ao propor atividades ginásticas distintas aos homens e mulheres, justificando tal medida pela necessidade que viam de limitá-las em relação às mulheres, àquelas que atendessem às suas peculiaridades bio-fisiológicas.

Tais afirmativas, dando oportunidades maiores aos homens de se desenvolverem fisicamente, reforçam o pensamento dominante em relação ao papel da mulher na sociedade brasileira associada a imagem estigmatizada de mãe.

Desse modo, crianças que são controladas e moldadas até nas escolhas de quais desenhos infantis devem assistir, roupas ou calçados devem se vestir e, também, quais brinquedos são considerados apropriados para cada gênero, em uma binaridade masculina ou feminina, induzindo para constituições do que é ser menino ou menina, com argumentos que de algum modo estão no campo da educação e que reverberaram conceitos de disciplinamentos, controle de corpos e identidades.

No entanto, segundo Foucault (1996), essas relações de poder geram também incômodos por sujeitas/os que não aceitam se adequarem ao que lhes é imposto, podendo possibilitar transformações outras, que podem ou não serem da ordem da submissão ou resistência da/o mesma/o.

Continuo a discussão com Britzman (2000) que ao abordar o tema sexualidade como conhecimento curricular nas escolas, me reporto a relevância de pensar como se é discutido também na formação de professoras/es egressas/os em Educação Física para poder compartilhar, produzir e mediar conhecimentos acerca de gênero e sexualidade no contexto da prática pedagógica.

Como ressaltado anteriormente, a escola tem relevância para o processo educacional nas construções de sujeitas/os que transitam pela sociedade, por se tratar de um espaço favorável para se criar processos de ensino e aprendizagem com as práticas adotadas pela/o professora/or que discutam outras possibilidades de existência de identidades de gênero, sexualidade, raça, nacionalidade e etnia diferentes do que a norma instituiu historicamente (BRITZMAN, 2000).

Britzman (2000, p. 61) chama a atenção e questiona a forma como se aborda sexualidade na escola, em que “[...] nós sabemos que uma das direções da educação sexual hoje sugere que se discutam questões relacionadas à transmissão do vírus, bem como estratégias de prevenção” com ênfase na “HIV/AIDS”, ou seja, o tema é discutido na direção

de prevenções de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e acrescento a prevenção de gravidez na adolescência.

No entanto, discutir sexualidade no espaço escolar vai além do que se pensa como apenas orientações de práticas de sexo com segurança preventiva, pois as/os alunas/os nesse processo apenas recebem as informações com respostas fixas, que devem simplesmente aceitar.

A autora destaca que o modo de abordagem normatizado com respostas certas e erradas, não existem aberturas de debates que possam levar as/os alunas/os a compreender-se umas/uns as/os outras/os nas suas identidades sexuais. Isso reforça preceitos essencialistas em que “[...] num contexto desses, as discussões morrem, todo mundo começa a olhar para o relógio e as/os estudantes saem da aula sem ter obtido qualquer compreensão sobre suas preocupações, sobre seus desejos, sobre relações sexuais” e as/os mesmas/os “[...] tendem a esquecer qualquer aula que seja vista como algo que tenha a ver apenas com a autoridade da escola e com a autoridade do professor” (BRITZMAN, 2000, p. 62).

Segundo a autora se discute sexualidade nas escolas, mas de acordo com Bastien (1998 *apud* BRITZMAN, 2000, p. 62) “[...] a forma como isso é feito impede qualquer compreensão genuína do alcance e das possibilidades da sexualidade humana” por se resumir a conteúdo com respostas previsíveis e “[...] com a justificativa de que têm de cumprir a matéria determinada pelo currículo oficial”.

Hall (2017) e Silva (2000) contribuí para compreender que nesse sentido a escola atua como dispositivo de reprodução e manutenção de discursos de poder que regulam e articulam as representações de gênero e sexualidade, impossibilitando discussões de outras possibilidades que não forcem forjamentos e ou apagamentos de identidades de sujeitas/os por não se enquadrarem a norma.

Assim sendo, percebo a relevância de se discutir esses temas na educação, para que possamos realmente praticar a inclusão das/os que são vistas/os como a/o outra/o diferente e possibilitá-las/os o direito de pensar, agir e existir genuinamente na sociedade enquanto protagonista da sua própria história (SILVA, 2000; SKLIAR, 2003).

Acredito que o desenvolvimento das pedagogias culturais utilizadas na contemporaneidade podem contribuir para problematizarmos as formas de abordagens de possibilidades de gênero e sexualidade na escola, não com respostas previsíveis e fixas com intenção de controlar corpos, mas que possamos dar liberdade para que as/os alunas/os construam processos de aprendizagens que os levem a compreender-se num contexto plural e

se permita existir e resistir a qualquer situação discriminatória (ANDRADE, 2016; CAMOZZATO, 2014; TAKARA, 2020).

Barbosa (2017, p. 05-159) discute sobre relevância da compreensão de “[...] como se problematizam corpos nas aulas de Educação Física”, em que percebe o corpo como uma “[...] superfície moldável, transformável, que sofre o efeito das relações de poder, a partir de tecnologias políticas específicas e históricas”, que nesses tempos pode-se dizer que “[...] não é possível mais falar apenas em um corpo, mas em corpos” que são produzidos nas relações de poder e se produzem também, pois “poder e saber estão imbricados, relacionados”.

Compreendendo que questionar os processos nas práticas de ensino e aprendizagem presas a execuções de conteúdos curriculares que possibilitem reflexões, reforçaria o que Britzman (2000, p. 62) verificou nos estudos de Bastien (1998) por meio de novas formas de abordagens dos temas, em que:

[...] encontrou professoras e professores dispostos a experimentar [...] novas abordagens tais como o uso de testemunhos, do teatro e, de forma mais importante, de discussões do tipo mesa-redonda, mostraram-se como as mais eficazes na tarefa de ajudar os/as estudantes a perceberem a relevância do conhecimento para suas próprias vidas e para o cuidado de si.

Desse modo, entendo que os conhecimentos vêm de todas as experiências que se tornam conteúdos postados, organizados nas aulas de forma que possibilite momentos de circulação de saberes, respeitando as diferenças e os saberes culturais, observando as representações de identidades construídas ao longo da história humana (HALL, 2017).

E, sendo a escola uma instituição voltada para a educação sistematizada, enquanto precursora de construções de sujeitas/os, torna-se relevante se ater ao modo como se dão as formações de professoras/es, haja vista, que as/os mesmas/os devem pensar na educação contemporânea e no ato de ensinar pedagógico, observando que não se encontra mais fixo apenas nos olhares do espaço físico da instituição escolar, mas atravessado por muros e espaços outros com multiplicidades culturais que também fazem parte da existência da/o indivíduo/o e a formação docente perpassa por engendramentos que refletirão na prática da/o professora/or egressa/o (ANDRADE, 2016; CAMOZZATO, 2012).

Ao problematizar as formas como são abordadas as temáticas de gênero e sexualidade, possibilita reflexões sobre a ideia de que ao serem discutidas nas escolas, incentive as/os alunas/os a serem homossexuais, lésbicas ou heterossexuais. Mas, que pelo contrário pode possibilitar liberdade de expressão nas relações sociais com respeito às identidades da/o

outra/o, pois suas opções não a/o faz ser menos pessoa do que qualquer outra/o (BRITZMAN, 2000; SKLIAR, 2003; TAKARA, 2020).

Quando pensamos na sexualidade como algo que se opõe a fronteiras, podemos fazer pelo menos três observações iniciais. Em primeiro lugar, pensar as teorias da sexualidade como movimento nos possibilita desenvolver diferentes conceptualizações sobre o que constitui uma pedagogia do sexo seguro, conceptualizações que compreendem a sexualidade como algo dinâmico, como algo integral à forma como cada uma de nós perambula pelo mundo, à forma como vemos os outros e como os outros veem o eu (BRITZMAN, 2000, p. 63).

Assim, a autora me auxilia a compreender que ao discutirmos sexualidade observando a dinamicidade que integra e constitui cada indivíduo/a na sociedade, me possibilita ver a mim mesma e as/os outras/os como identidades plurais cambiantes e não predizíveis, que devem ser vistas/os, ouvidas/os e respeitadas/os na sua integridade humana (HALL, 2003, 2006).

Nesse sentido, aproveito a oportunidade para apresentar a próxima seção, em que discuto este assunto na Formação docente em Educação Física, compreendendo que por ser um componente curricular da Educação Básica, possa contribuir para a construção e constituição de corpos e identidades interligadas/os a educação de sujeitas/os

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Percebe-se então, que a Educação Física tem grande relevância para o processo educacional e pensar nas formações das/os professoras/es de forma que as/os permitam ensinar e educar contemplando possibilidades de combate às desigualdades de ensino e aprendizagem reproduzidos pela normatização de currículos pré-determinados (NEIRA, 2018).

Pensar formação docente em Educação Física nesta dissertação, por meio dos Estudos Culturais como aporte teórico, de modo que possa trazer discussões sobre o modo como gênero e sexualidade são abordados nos cursos de Licenciatura em Educação Física pelas Instituições de Ensino Superior em Porto Velho, que atuam no modo presencial, utilizei como metodologia a pesquisa bibliográfica exploratória de abordagem qualitativa, descritiva e documental.

A perspectiva dos Estudos Culturais me permite pensar sobre a formação docente no sentido de que possamos refletir sobre a educação da/o profissional, de modo que tenha olhares múltiplos a partir da diversidade na prática pedagógica, não reforçando discursos fixos naturalizados pela sociedade, privilegiando normas criadas ao longo da história humana.

Na constituição desta subseção, me respaldo em Barbosa (2017); Butler (2018), Criste (2021), hooks (2013), Louro; Felipe; Goellner (2013), Marani (2021), Neira (2018), Takara (2013; 2020) e Santos (2019), de modo que possa trazer discussões pertinentes a abordagem das temáticas gênero e sexualidade na formação docente em Educação Física.

Pensar nas formações de futuras/os professoras/es egressas/os em Educação Física me possibilita refletir sobre que tipo de profissional pretendemos ver exercitando essa função no contexto escolar, com múltiplas identidades transitando nos espaços, participando da responsabilidade educacional das/os estudantes que por suas aulas passarem, atuando como meras/os reprodutoras/es ou transformadores sociais.

Percebendo a relevância da formação dessa/desse professora/or para lidar com as intempéries que ocorrem na prática, de forma que reconheça toda e qualquer atitude discriminatória que venha ser representada no ambiente escolar. Louro; Felipe; Goellner (2013, p. 34) problematizam o modo como os corpos são representados, em que as linguagens produzem significados ditando e estabelecendo normas, por isso:

Desestabilizar verdades preconcebidas e romper com os essencialismos são algumas das contribuições do campo teórico dos Estudos Culturais. E também das abordagens historiográficas críticas que tem tomado o corpo como o *locus* de investigação, seja pela ótica da medicina, da estética, da arte, da nutrição, da mídia, da psicologia, do lazer, da moda, etc.”.

Nessa perspectiva, percebo que as representações de corpos que produzem identidades, também são investigadas em outros campos de estudos que abrangem contextos diferentes, mas que por meio de discursos biológicos norteiam a educação ao longo dos tempos históricos. Assim, penso a partir dos Estudos Culturais, por me permitir compreender a relevância de se discutir o currículo de formação de professoras/es que historicamente vem sendo desenhado e moldado.

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas nas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de os gêneros e sexualidade é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: Haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a

heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio e sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, p. 45-46).

A partir das problematizações da autora, percebo essa noção singular de centralidade binária do masculino e do feminino que compõem os currículos de Educação Física nos espaços escolares, se perpetuam numa continuidade que causa humilhações, apagamentos e exclusões de indivíduos/os consideradas/os dissidentes como citado anteriormente por Takara (2020), que segundo Louro; Felipe; Goellner (2013, p. 46) se referenciam na universalidade de identidade como central e estável, em que recebem as “[...]as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade”, descentrando e deslocando identidades. No entanto, esses discursos geram sentimentos de resistência.

Assim, trago também para contribuir com esta discussão, Marani (2021), que ao passar por experiências relacionadas entre corpo, dança e Educação Física escolar com atravessamento de gênero e sexualidade, em que problematiza as formas de negociações da dança no espaço escolar relacionadas ao contexto a generificação da dança, relatando sua própria experiência de pertencimento e distanciamento dessa prática corporal que faz parte do conteúdo curricular da Educação Física.

No entanto, ao vivenciar experiências na escola, Marani (2021) enfrentou discursos impostos sobre sua identidade para que se afastasse da dança e passasse a realizar atividades apoiadas no que é dito e naturalizado como normal. Atitudes de tentativas de afastar o mesmo dessa prática, considerada feminina pelo discurso da norma. E, isso gerou sentimentos de resistência entre o que se identificava e o que lhe era imposto baseado no sexo biológico.

O colocando numa situação de fronteira entre o que pode e o que não se pode vivenciar como prática corporal, sustentados por discursos normativos discriminatórios e excludentes, observáveis na escola que “[...] parece atravessar marcadores geracionais e regionais, bem como, marcadores que dizem respeito à gênero e à sexualidade”, que se mostram mais explícitos na dança (MARANI, 2021, p. 31).

Nesse sentido Butler (2018, p. 21) me auxilia a pensar na formação docente, a partir das contribuições de Marani (2021), pois não só na dança, mas em outras práticas corporais nas aulas de Educação Física, em que compreendo a necessidade de discutir separações de gêneros nos currículos escolares reproduzindo verdades, pois questionar essas condições de visibilidade geram resistências que devem ser problematizadas:

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois.

Diante das contribuições, percebo que as práticas que compõe as várias categorias corporais estão impregnadas por normas, que de certo modo interpelam pessoas que não enquadram e estão no espaço das aulas de Educação Física, constituindo corpos seja na experiência com dança, jogos e ou até mesmo nas brincadeiras.

Para Santos (2019, p. 08-119-120) os currículos são “pensados/planejados/praticados” de acordo com a preferência “masculina e heteronormativa”, em que diz que a formação docente direcionada “[...] para o reconhecimento e a valorização da diversidade sexual e de gênero é uma premissa que pode ter presença marcante nos currículos para dar condições aos/as egressos/as dos cursos superiores para atuarem e entenderem a amplitude e a complexidade do ambiente social e escolar” e agirem com respeito de modo que não reproduzam práticas existentes excludentes, mas que inclua “[...] efetivamente a temática nos currículos e firmar parâmetros acerca dos quais as práticas curriculares serão efetivadas”.

Destaca que os currículos são construções sociais que se constituem por meio de disputas de conhecimentos considerados válidos, que culminam na “produção e reprodução material e simbólica” da dinâmica social, que orientam as práticas pedagógicas.

Com isso, defendo a construção e o desenvolvimento de currículos que possibilitem uma formação viva e dinâmica, vinculada aos problemas e às questões que permeiam a realidade histórica e sociocultural, na busca da superação dos muitos significados construídos culturalmente em relação às sexualidades marcados por uma visão reducionista, que desconsidera aspectos histórico-sociais na construção e na vivência da diversidade sexual e de gênero (SANTOS, 2019, p. 137).

Desse modo, compreendendo durante o processo do curso de formação as/os professoras/es que tiverem acesso as discussões das temáticas abordadas neste estudo, poderão desenvolver possibilidades de compreensão para problematizar de forma crítica situações que favorecem a reprodução educativa de pessoas naturalizadas como dissidentes, desiguais e excluídas. Mas, que ao contrário, percebam as/os alunas/os sem discriminações de gênero e sexualidade, desnaturalizando discursos ditos como estáveis e corretos.

Nesse sentido, concordo com Criste (2021, p. 21-22) que diz que é necessário pensar em práticas que possam romper determinações do “[...] que é fazer/ser um professor de EF, que, em muitos casos, cerceia, inviabiliza, restringe e encurta os perímetros da ação docente”, de modo que se afaste dos ideais imutáveis de produções de sujeitas/os, “[...] pré-definidos, ancorados por formas hierarquizadas, representacionais e universais”.

Assim, na tentativa de articular as discussões com estudos encontrados realizo na próxima seção a análise dos Projetos pedagógicos, Ementas e Planos de curso em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Faculdade Metropolitana (FIMCA), ambas instituídas no município de Porto Velho, para pensar a formação de professoras e professores para a diversidade de gênero e sexualidade.

3 ANÁLISES DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção, tenho como objetivo contextualizar a formação docente em meio as produções acadêmicas, discutindo o silêncio nos Projetos pedagógicos, Ementas e Planos de curso nas licenciaturas em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Faculdade Metropolitana (FIMCA), realizando discussões acerca dos resultados observados nos documentos citados.

Para que isso fosse possível, recorri aos documentos procurando a existência ou não de uma disciplina que abordasse ou aproximasse das temáticas gênero e sexualidade, buscando respostas para a questão norteadora desse estudo: de que modo a formação de professoras/es em Educação Física pelas instituições de ensino superior no modo presencial em Porto Velho, abordam questões de gênero e sexualidade?

Sendo assim, organizo essa parte desse trabalho em três subseções: Universidade Federal de Rondônia; Faculdade Metropolitana e Discutindo o silenciamento das temáticas gênero e sexualidade na formação docente pela perspectiva dos Estudos Culturais.

Nesse sentido, em busca do acesso aos documentos curriculares propostos nos Projetos pedagógicos, bem como nas Ementas e nos Planos de curso, delimitei o recorte temporal entre 2021 e 2022, sendo que o primeiro passo foi obter informações sobre quais instituições atuam em Porto Velho e encontrei ao todo dez, que ofertam o curso de Licenciatura em Educação Física, sendo que oito atendem no formato de Educação a Distância (EAD): Centro Universitário Cidade Verde - UNICV, Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI, Centro Universitário - UNIFACVEST, Centro Universitário – UNIFAEL, Claretiano Rede de Educação, Cruzeiro do Sul Virtual- Educação a distância, Faculdades Integradas Norte do Paraná – UNOPAR e Universidade da Amazônia – UNAMA e duas no modo presencial: Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no período matutino e uma privada: Faculdade Metropolitana (FIMCA) no período noturno, como demonstrado no quadro a seguir, organizadas por ordem alfabética de acordo com o nome, o curso, a modalidade, o turno, a formação e a duração, tanto a pública, quanto as privadas.

Quadro 01- Instituições de ensino superior identificadas

| Instituições de Ensino Superior | Tipo | Modalidade | Turno | Formação | Duração |
|---|-------------|-------------------|--------------|----------------------------|----------------|
| Centro Universitário Cidade Verde - UNICV | Graduação | EAD | EAD | Licenciatura | 8 semestres |
| Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI | Graduação | EAD | EAD | Licenciatura | 8 semestres |
| Centro Universitário - UNIFACVEST | Graduação | EAD | EAD | Licenciatura | 8 semestres |
| Centro Universitário - UNIFAEL | Graduação | EAD | EAD | Licenciatura | 8 semestres |
| Claretiano Rede de Educação | Graduação | EAD | EAD | Licenciatura | 8 semestres |
| Cruzeiro do Sul Virtual - Educação a distância | Graduação | EAD | EAD | Licenciatura | 4 semestres |
| Faculdade Metropolitana - FIMCA Porto Velho | Graduação | Presencial | Noturno | Licenciatura | 8 semestres |
| Faculdades Integradas Norte do Paraná - UNOPAR | Graduação | EAD | EAD | Licenciatura | 8 semestres |
| Universidade da Amazônia - UNAMA | Graduação | EAD | EAD | Licenciatura | 8 semestres |
| Universidade Federal de Rondônia | Graduação | Presencial | Matutino | Bacharelado e licenciatura | 8 semestres |

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações disponibilizadas nos endereços eletrônicos de cada instituição (2022).

Numa breve análise, percebi que em ambas as instituições, os cursos têm durações de quatro anos, sendo organizados em oito períodos denominados por semestres. Procurei contato com as coordenações das instituições por meio das páginas virtuais, E-mail, telefones e WhatsApp com o intuito de que pudessem disponibilizar os Projetos Pedagógicos, bem como as Ementas e os Planos de curso. Mas, não obtive respostas completas de duas: Centro Universitário – UNIFAEL e Cruzeiro do Sul Virtual - Educação a distância, ambas da modalidade EAD.

Portanto, após ter tentado o contato de várias formas e diante das dificuldades e até mesmo a negação do acesso aos Projetos pedagógicos, bem como as Ementas e os Planos de curso das instituições do modo EAD, optei por analisar somente os documentos ofertados pelas Instituições que atendem na modalidade presencial, a Universidade Federal de Rondônia

e a Faculdade Metropolitana, por terem disponibilizado todos os documentos solicitados para possíveis análises e discussões.

3.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Começo pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com sede administrativa localizada na Av. Presidente Dutra, N. 2965 – Centro, Porto Velho, CEP: 76.801-059 e o Campus José Ribeiro Filho, situado à BR 364, Km 9,5, CEP 76801-059, Porto Velho/RO, onde ocorrem as aulas de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ).

Essa instituição pública iniciou suas atividades acadêmicas em 1982, com os seguintes cursos de Bacharelado (Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas). E, somente em 1983 ofertou os cursos de licenciatura: Licenciatura em Educação Física; Licenciatura em Geografia; Licenciatura em História; Licenciatura em Letras - Português e inglês; Licenciatura em Ciências - Matemática e Licenciatura em Pedagogia - Supervisão Escolar, oferecidos pela Universidade Federal do Pará - UFPA, que atuava em Rondônia passaram a ser geridos pela mesma.

Analisando o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física, percebo que a UNIR tem como missão produzir e difundir conhecimento, considerando as peculiaridades amazônicas tem como missão a produção e difusão de conhecimentos “[...] considerando as peculiaridades amazônicas”, bem como visa o “[...] desenvolvimento da sociedade” e para cumprir a missão a que se propõe “[...] tem os seguintes objetivos”:

I - promover a produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - formar profissionais que atendam aos interesses da região amazônica; III - estimular e proporcionar os meios para criação e a divulgação científica, técnica, cultural e artística, respeitando a identidade regional e nacional; IV - estimular os estudos sobre a realidade brasileira e amazônica, em busca de soluções para os problemas relacionados com o desenvolvimento econômico e social da região; V - manter intercâmbio com universidades e instituições educacionais, científicas, técnicas e culturais nacionais ou internacionais, desde que não afetem sua autonomia, obedecendo as normas legais superiores (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2015, p.09).

O curso de licenciatura em Educação Física é ofertado no formato de aulas presenciais com quatro anos de duração, norteados pelo seguinte objetivo geral:

[...] formar um profissional com forte domínio de conteúdo, coerente e crítico frente aos problemas que afligem a sociedade, sensibilizando-o no sentido de centrar o homem como objetivo final de suas ideias e ações, sendo o instrumento ativo da transformação harmoniosa das relações entre a ciência e a sociedade, evidenciando na sua especificidade de exercer com competência o seu papel de Professor de Educação Física (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2015, p.12).

Visando a colaboração com a “[...] formação de um profissional comprometido com os reais interesses desenvolvimentistas da região, da população e da profissão”, segundo o documento analisado a Universidade Federal de Rondônia:

expede uma formação do futuro profissional para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional, que desenvolva um forte compromisso com a perspectiva científica e com o exercício da cidadania em seus diversos desdobramentos sociais relativos à diminuição dos preconceitos, à preservação ambiental e à promoção da qualidade de vida, bem como, que assegure rigorosa postura ética, que garanta uma visão crítica abrangente e integrada dos processos de desenvolvimento profissional, oportunizando ao graduando ser detentor de uma postura pró-ativa em relação ao seu contínuo processo de capacitação e aprimoramento, traduzindo-se em uma formação para a autonomia intelectual e profissional permanentes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2015, p.11- 12).

Demonstra preocupação com a formação de professoras/es que sejam “[...] competentes para o ensino dos elementos da cultura corporal do movimento humano por meio de uma organização curricular que contemple e articule os conhecimentos de áreas diversificadas (biológica, sociocultural, pedagógica)” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2015, p.13), seguindo a concretização dos seguintes objetivos específicos:

Formar professores para atuar no desenvolvimento de funções docentes em todos os graus de ensino preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e pelos projetos pedagógicos das escolas; Formar professores que tenham atitudes éticas como profissional em educação, sabendo desenvolver sua atividade pedagógica comprometida com esses valores; Formar professores que tenham atitudes éticas como profissional em Saúde, sabendo desenvolver suas atividades técnicas comprometidas com a vida e a saúde das coletividades; Formar professores que atuem em diferentes contextos, de acordo com as necessidades sociais e os direitos humanos, no sentido de promover a qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; Formar professores com uma consistente base teórica para a atividade docente no campo das práticas corporais, esportivas e do lazer, com capacidade de analisar a realidade atual e nela intervir como agente de transformação; Formar professores com base geral, expressa em competências científicas, técnicas, pedagógicas, sociais, éticas, morais e políticas

que significam, em última instância, a superação da formação unilateral e limitada ao mercado de trabalho; Formar professores a partir de experiências sócio pedagógicas, possibilitando que os mesmos aprendam a refletir criticamente sua própria atuação e o contexto em que atuam, e que saibam interagir coletiva e cooperativamente na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação de ações tanto com sua comunidade profissional, quanto com a sociedade em geral; Formar professores que percebam os constantes movimentos acadêmicos, sociais e culturais, tendo capacidade profissional para organizar, planejar, administrar, avaliar e atuar pedagógica e cientificamente; Formar professores para construir e desenvolver conhecimento científico em Educação Física e que compreendam esta, como ciência e profissão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2015, p.13- 14).

De acordo com o demonstrado no PPC do curso a formação de professoras/es licenciadas/os em Educação Física se baseia “[...] num movimento dialético entre teoria e prática que mutuamente confrontam-se e complementam-se para permitir o avanço, tanto do conhecimento quanto da eficácia da intervenção pedagógica (resolução dos problemas e a escolha de vias alternativas)” em que diante das argumentações encontradas, entendo que seja relevante essa relação entre a teoria e a prática para que o formando possa vivenciar possibilidades de intervenções pedagógicas durante as aulas (UNIR, 2015, p. 17).

A oferta do curso de licenciatura em Educação Física tem como justificativa atender “[...] à grande demanda de profissionais qualificados para atuar na região onde a Instituição está localizada, contribuindo assim, para suprir parte das deficiências locais, regionais e nacionais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2015, p. 17), pautados em princípios que contribuem para a formação da/o professora/or egressa/o que atuará na sociedade possuindo uma:

[...] formação generalista, humanista, crítica e reflexiva pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico que o qualifica para o exercício de atividades profissionais nos diversos ambientes educacionais da Educação Física com base na atividade docente expressa no trabalho pedagógico, em diferentes campos de trabalho e mediado pelas práticas corporais e suas várias manifestações tais como: ginástica, danças, jogos, esporte, lutas/artes marciais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2015, p. 21).

Segundo o Projeto Pedagógico, o curso é estruturado em oito semestres em que as/os acadêmicas/os, cursam 46 componentes curriculares obrigatórios: Caracterização Profissional e Filosófica da Educação Física; Aspectos Históricos da Educação Física; Anatomia Humana; Organização e Elaboração de Trabalhos Acadêmicos; Citologia e Histologia; Língua Portuguesa; Atividades Rítmicas; Filosofia; Fundamentos da Ginástica Escolar; Bioquímica; Fisiologia Geral; Didática Geral; Atletismo; Bioestatística; Metodologia da Pesquisa Científica; Desenvolvimento e Aprendizagem Motora; Psicologia da Aprendizagem; Didática

Aplicada à Educação Física; Recreação Escolar; Fisiologia do Esforço Físico; Psicomotricidade; Educação Física na Educação Básica I; Cinesiologia; Futsal; Handebol; Cineantropometria; Política, Planejamento e Gestão Escolar; Educação Física na Educação Básica II; Natação; Educação Física e Saúde; Estágio Supervisionado I; Folclore e Danças Populares; Voleibol; Socorros de Urgência; Elaboração de Projetos de Pesquisa; Educação Física para a Diversidade; Estágio Supervisionado II; Treinamento Desportivo; Basquetebol; Futebol; Libras; Estágio Supervisionado III; TCC–Trabalho de Conclusão de Curso; Administração e Planejamento em Educação e Organização de Eventos; Sociologia; Estágio Supervisionado IV) que devem ser cursadas, regularmente, em oito semestres letivos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2015).

E, além dos componentes obrigatórios oferta também 28 disciplinas optativas, em que dentre elas, de acordo com o interesse da/o aluna/o escolhe quais pretende cursar: Fundamentos das Artes Marciais; Nutrição Aplicada a Atividade Física; Saúde e sexualidade na Escola; Psicologia do Esporte; Imagem na Educação Física; Recursos da Informática para a Educação Física; Atividades Físicas e esportes de aventura; Recreação Comunitária; Expressão Corporal; Ginástica de academia; Fundamentos do Treinamento de Força; Obesidade e Emagrecimento; Educação Física e Gerontologia; Ginástica Postural; Ética Profissional em Educação Física; Ciclismo; Sistema Único de Saúde e Educação Física; Atividades Físicas para grupos especiais; Exercício físico e fatores de risco cardiovasculares; Treinamento Funcional; Ginástica Laboral; Marketing na Educação Física e no Esporte; Políticas de Esporte e Lazer; Esportes Olímpicos pouco difundidos no Brasil; Psicologia do Desenvolvimento Humano; Meio Ambiente, Desenvolvimento e Educação Física; Direitos Humanos e Diversidade Sócio Étnico Cultural; Prevenção de Lesões em doenças Crônico Degenerativas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2015).

Entre as disciplinas obrigatórias não foi encontrada nenhuma que contemple ou se aproxima aos temas de Gênero e sexualidade. Mas, no sexto período existe uma optativa com duração de 40 horas: Saúde e sexualidade na escola, em que analisando a Ementa e o Plano de curso, vejo que aborda os seguintes conteúdos:

Quadro 02- Disciplina optativa: Saúde e sexualidade na escola

| Saúde e sexualidade na escola |
|---|
| <u>Conteúdos:</u> conceitos básicos de saúde e sexualidade, educação sexual, sexualidade e religião, história da sexualidade humana, construção da identidade sexual a afetividade e gênero nos contextos escolar e social, e a aplicabilidade de programas e projetos de intervenção organizados e/ou coordenados para o Ensino Fundamental e Médio na formação de educadores. |

| |
|--------------------|
| Carga horária: 40h |
|--------------------|

Fonte:(UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2015, p.77/92)

Desse modo, percebo que a UNIR, contempla no quadro curricular uma disciplina que aborda as temáticas gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física, mas é optativa, em que participa a/o aluna/o que compreenda ser relevante para sua formação. Não existindo abordagem em disciplina obrigatória.

No entanto, isso me permite entender que por não ser obrigatória e, compreendendo que os conteúdos sejam relevantes para a formação das/os professoras/es, essas temáticas podem estar na condição de presença ausência, que para Campos (2021) estão no contexto escolar, mas que não são abordadas como conteúdo curricular.

Assim, voltando a Ementa, encontrei no Plano de Curso (2021) dessa disciplina, os conteúdos a serem trabalhados e percebo que discutir conceitos básicos de saúde e sexualidade; educação sexual me permite pensar com Britzman (2000), que diz que a forma como se discute nos contextos das aulas precisam ser problematizados, por seguirem normas estipuladas e institucionalizadas com pressupostos de respostas fixas, sem dar a oportunidade da/o aluna/o expressar e compreender outras possibilidades que não se reduzam a discursos de prevenção a doenças e gravidez.

Diante dos conteúdos, compreendendo que ao discutir sexualidade e educação sexual, perpassa a diversidade de gênero, observando a relevância de se pensar como estão sendo abordadas, pois somos parte de uma sociedade multicultural e essas temáticas se entrelaçam trazendo possíveis problematizações discriminatórias sobre a identidade e diferença da/o outra/o que ocorrem no contexto educativo (SILVA, 2000; SKLIAR, 2003).

Discutir conceitos básicos de sexualidade e religião, história da sexualidade humana, remeto aos estudos de Foucault (1988) sobre a construção dos conceitos construídos ao longo da história humana, sendo regulada por relações de poder instituídas e naturalizadas pela sociedade para controlar corpos e pessoas.

Foucault (1988) diz que a história da sexualidade foi se construindo a partir do século XVII, utilizando-se de discursos religiosos naturalizados, em que se reverberou como vergonhoso expressar ou debater assuntos relacionados ao sexo. Demonstrando como corretos ou incorretos atos comportamentais e disciplinares no intuito de controlar corpos.

No entanto, Louro (1997) me possibilita compreender que lidamos com pessoas multiculturais, cada uma/um pensa, expressa e age de modos diferentes, que por meio das

relações constroem e vivem suas identidades de gênero e sexualidade, perpassando por distinções e representações binárias do que é ser homem ou mulher.

Entretanto, os discursos que se reverberam nessas relações de poder, geram modos de se resistir por parte das/os sujeitas/os que não se enquadram nas normas e se sentem descentradas/os pelas formas de violências que se apresentam (LOURO, 1997; SILVA, 2000).

E, ao pensar nos conteúdos de contextualização e aplicabilidade de programas e projetos de intervenção organizados e/ou coordenados para o Ensino Fundamental e Médio na formação de educadores, me permite dialogar com Takara (2020) ao problematizar o modo de educar crianças desde a infância e a constituição da identidade de gênero e sexualidade, chamando a atenção para a educação, destacando direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394 de 1996 que trazem garantias que perpassam pelas dimensões sexual e afetiva como aspectos relevantes.

Isso me possibilita pensar também no modo como educamos professoras/es para atuarem intelectualmente no espaço escolar, com possibilidades de abordagens das temáticas durante as aulas, contribuindo para a construções de identidades e subjetividades diferentes, considerando que cada uma/um é única/o em suas formas de pensar, agir e se expressar (SILVA, 2000; SKLIAR, 2003).

Nesse sentido compreendo que na formação de professoras/es seja relevante se realizar discussões mais aprofundadas, de modo que possam se sentirem seguras/os e preparadas/os para a atuação docente, de forma que saibam questionar situações que tendem a discriminar quem não está dentro das normas estipuladas pela sociedade (BUTLER, 2018; MARANI, 2021).

Desse modo, entendo que seja relevante as instituições escolares e as universidades dar visibilidade e reconhecimento as discussões sobre diversidade sexual e de gênero, considerando que essas temáticas carregam impregnações nas práticas que constituem experiências com a dança, os jogos e, também, as brincadeiras, em que estaria respeitando o direito de outras pessoas nas formas de viverem, sem sofrerem opressões.

Sendo assim, compreendo que não existe abordagem dos temas nos documentos analisados temas para pensar construção de sujeitas/os profissionais de educação, que possam reconhecer e respeitar a diversidade cultural, social de gênero e sexualidade, ensinando e promovendo situações que problematizem discursos “[...] sexistas, misógino, LGBTQIfóbico” e outras formas de racismos que possam surgir nas aulas (SANTOS, 2019, 18).

Portanto, a partir dos estudos realizados, compreendo que independente de que haja uma disciplina obrigatória e ou específica contemplando na ementa e no plano de ensino discussões sobre as diversidades de gênero e sexualidade, as/os alunas/os ao vivenciarem esses conhecimentos nas aulas durante a formação docente, poderão identificar e combater discursos falso moralistas, heteronormativos e pré-definidos, em que concordo com Santos (2019, p. 18) quando diz que:

A formação inicial pode consolidar ações de reconhecimento e valorização da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar que, em muitas situações cotidianas, é um lugar de violência física, psicológica, simbólica (BOURDIEU, 1998) e patrimonial, principalmente, contra as mulheres e a população LGBTQI+, grupos que não são minorias, mas são minorizados. Para Junqueira (2008, p. 223), essas violações ocorrem porque a escola “é um espaço de reprodução social”.

Analisando o PPC, relacionado ao objeto dessa pesquisa percebo a aproximação com a pesquisa realizada por Santos (2019), em que observou como as temáticas gênero e sexualidade são abordadas em disciplina optativa nos documentos curriculares, sendo discutidas de modo opcional, sem contemplar a todas/os as/os acadêmicas/os como conteúdo de referência durante os cursos.

A temática tem “presença-ausente” nos currículos, a abordagem é precária nos etnotextos analisados e resume-se a uma disciplina optativa no Curso de Pedagogia, a alguns programas em ementas de disciplinas do Curso de Direito e a raras menções em parte de objetivos do Curso de licenciatura e bacharelado em EF. Assim, não se configura como um fundamento ou uma referência efetiva na formação dos/as professores/as e dos/as bacharéis/bacharelas (SANTOS, 2019, p. 134).

Diante do observado por Santos (2019), Criste (2021, p. 20) também contribui para pensarmos a forma como estamos formando professoras/es egressas/os com Licenciatura em Educação Física, quando diz que:

Contudo, sabemos que nenhum curso de licenciatura é capaz de dar conta de toda multiplicidade e complexidade que compõem a instituição escolar. Mas, quando trazemos os questionamentos apontados anteriormente, eles se fazem na direção de colocar em questão modelos protocolares e parametrizados de formação que buscam construir as identidades e as intervenções docentes.

Assim, compreendo que a UNIR segue a constituição do planejamento curricular aproximada ao que outras instituições como a Universidade Federal de Brasília, de forma que contemplam as temáticas gênero e sexualidade. Mas, em uma disciplina optativa, de modo

que não está claro se são discutidas nas aulas como conteúdo obrigatório nas formações de professoras/es, independentemente de haver ou não uma específica, passando como despercebidas nos cursos.

Os currículos não podem “ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se ‘enquadram’ na lógica binária (LOURO, 2003a, p. 34). A compreensão e a inclusão das diferentes formas de expressão das sexualidades que se constituem socialmente são legítimas e possibilitam o debate acerca das relações desiguais de gênero. Butler e Rubin (2003, p. 168) consideram que é preciso um modelo que não seja binário, “porque a variação sexual é um sistema de muitas diferenças, não apenas um par de diferenças conspícuas”. Essa é a principal crítica da Teoria Queer à normatividade binária que preestabelece formas de se viverem os corpos, os gêneros, as sexualidades, as performatividades cotidianas (SANTOS, 2019, p. 35)

Diante do encontrado nessa análise do PPC da UNIR junto aos estudos das/os autoras/es Barbosa (2017); Carvalho Filho (2015), Criste (2021); Campos (2021) e Santos (2019) que também observaram o cenário das formações docentes em Educação Física, pensando de modo que as/os futuras/os professoras/es possam a partir das experiências anteriores, durante e após vivenciarem discussões sobre gênero e sexualidade, que possibilitem a preparação para lidar com situações adversas atravessadas por discursos heteronormativos, misóginos, sexistas, racistas, entre outras formas mais de discriminações, visando a:

[...] discussão, a inclusão e a permanência efetiva da diversidade sexual e de gênero nos currículos dos cursos investigados e no cotidiano das salas de aulas com políticas públicas de educação. Para isso, é necessário haver articulação entre os currículos, a formação e a diversidade sexual e de gênero (SANTOS, 2019, p. 133).

Ao Projeto pedagógico da Universidade Federal de Rondônia, bem como também a Ementa e o Plano de Curso, observei que esses foram elaborados com base nos seguintes documentos legais:

Nesse sentido, o PPC iniciado em 2007 foi concluído em 2010 e revisado através da Resolução 271/CONSEA/2012. No entanto, nesse período, o Conselho Federal de Educação Física - CONFEF, discutia o campo de intervenção do profissional de Educação Física licenciado e bacharel baseados no parecer do Conselho Nacional de Educação CNE nº 58/2004, que só foi esclarecido através dos pareceres do CNE nº274/2011, nº 255/12 e ofício nº158/CES//CNE/MEC de 2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2015, p. 05)

Portanto, percebo que embora no mesmo ano de 2015, em que foram elaborados os documentos curriculares que norteiam o curso de licenciatura em Educação Física na

Universidade Federal de Rondônia, houve a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015, p. 06), garantindo no Art. 5º:

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.

Desse modo, pensando na formação docente a partir do que está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015), compreendo que existiam respaldos e a relevância para que sejam discussões que possam contemplar abordagens das temáticas, articulando políticas públicas, com o intuito de desconstruir discursos marginalizados que se tem sobre questões de gênero e sexualidade, trazendo para a universidade discussões que possam despertar perspectivas de respeito a/o próxima/o, sem reducionismos heteronormativos construídos culturalmente e que de certo modo interferem nas intenções que configuram compreensões de estudos da cultura e o corpo biológico.

3.2 FACULDADE METROPOLITANA

Essa instituição que atende no formato presencial- Faculdade Metropolitana (FIMCA), particular com sede situada a Rua das Araras, 241 – Eldorado, Porto Velho – RO, estado de Rondônia, oferta as aulas no período noturno, estruturado em oito semestres, com duração de quatro anos.

A atuação da Faculdade Metropolitana em Porto Velho foi “autorizada pela Portaria Ministerial nº. 2074 de 18 de julho de 2002, para funcionamento do Curso de Educação Física, com duas entradas de 60 vagas anuais” (FACULDADE METROPOLITANA, 2022, p. 07).

Portanto, atua nesse município há 20 anos e de acordo com o PPC a instituição tem como missão:

Contribuir para o desenvolvimento sustentável da Amazônia, através da formação de profissionais de nível superior, desenvolvendo e compartilhando conhecimento técnico, científico e cultural, oferecendo serviços à comunidade por meio do ensino, da pesquisa e extensão (FACULDADE METROPOLITANA, 2022, p. 07).

A Faculdade Metropolitana, disponibilizou o Projeto Pedagógico do Curso, a Ementa e o Plano de Curso por meio do WhatsApp, sendo possível sua análise em que puder perceber que o ensino é pensado “[...] para a concepção de currículos integrados através de eixos transversais que possibilitarão a abordagem do conhecimento em sua totalidade” num modelo espiral, com complexidades de saberes, mas sem “[...] hierarquização do conhecimento, mas a sua integração e abrangência crescentes” (FACULDADE METROPOLITANA, 2022, p. 13).

No PPC são apontadas como políticas institucionais no curso:

A interdisciplinaridade como princípio didático- Que visa a interpretação da realidade tendo em vista a multiplicidade de leituras, modelo internacional de conhecimento que consiste na observação dos fatos e fenômenos sob vários olhares. Para contemplar esse princípio, a estrutura curricular deverá ser modular; **A flexibilidade na estrutura curricular-** Que visa a compreensão de que o curso é um percurso que deverá ser construído considerando os saberes e conteúdos da vivência e experiência do aluno na busca ativa pelo conhecimento; **A ética como tema transversal-** Considerada como eixo norteador do currículo, como eixo transversal, estimulando o eterno pensar, refletir, construir. É importante a problematização dos valores morais no contexto institucional para a adoção do conjunto de princípios e padrões de conduta ética e superação de uma ética individualista e competitiva com vistas à construção de uma sociedade cada vez mais humana; **Compreensão da diversidade cultural e pluralidade dos indivíduos-** Que visa a aceitar a dimensão singular do homem e sua multiplicidade interior; sólida preparação do profissional para o exercício da prática do trabalho, da cidadania e da vida cultural. Compreensão da graduação como etapa inicial no processo de formação continuada, a ser consolidado através do ensino, da pesquisa e da extensão; **Capacitação Profissional e Avaliação Permanente-** Que o processo de reestruturação curricular deverá estar associado a um programa de capacitação docente e a um projeto de auto avaliação institucional. (FACULDADE METROPOLITANA, 2022, p. 14, grifos do documento).

Com base nas políticas institucionais tem por objetivo “[...] adquirir competência e habilidades mais amplas para lidar com as diversas situações estudadas pelas diferentes áreas da Educação Física, permitindo-lhe um desempenho consciente, produtivo, adequado e profissional” (FACULDADE METROPOLITANA, 2022, p. 20).

Após as experiências de ensino e aprendizagem, ao final do curso de licenciatura em Educação Física pela Faculdade Metropolitana a/o professora/or:

[...] deverá estar apto a atuar no desenvolvimento de procedimentos pedagógicos em esportes, ginásticas, danças, lutas e atividades físicas de forma geral, para as mais diversas faixas etárias e, quando em escolas, atender ao aspecto formal do ensino dos conteúdos da área desde a educação infantil até a formação universitária, buscando sempre efetivar a Educação Física como disciplina curricular no interior das escolas (FACULDADE METROPOLITANA, 2022, p. 20).

Compreendo que a instituição foca em aprendizagens por competências e habilidades em que cada profissional seja capacitada/o para atuar com esportes, ginásticas, danças, lutas e atividades físicas de forma geral, observando a faixa etária das/os alunas/os. A instituição tem como objetivo geral do curso:

Formar profissionais para atuarem na educação básica no sentido de desenvolver ações teórico-práticas em que os conhecimentos e saberes acadêmicos contribuam na formação do ser humano em sua totalidade, na promoção da formação de profissionais para que atuem no processo ensino-aprendizagem da Educação Física em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como, para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em Educação sobre a temática da área, que possibilita uma formação político-social, dentro de uma abordagem histórica- crítica, em diferentes manifestações da cultura corporal, compromissada com a educação emancipatória, de forma que possibilite uma formação técnico-profissional visando o aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional/docente (FACULDADE METROPOLITANA, 2022, p. 27).

Dentre os doze objetivos específicos para o curso, destaco o primeiro:

Qualificar os graduandos para que identifiquem o saber próprio do campo de conhecimento de que trata a Educação Física dentre o conjunto dos saberes relativos ao movimento culturalmente construído, incentivando o interesse pela ampliação dos horizontes do conhecimento neste campo (FACULDADE METROPOLITANA, 2022, p. 27).

A faculdade diz por meio do Projeto Pedagógico que se preocupa com os conhecimentos construídos durante o curso de modo que incentive a ampliação dos horizontes por desenvolvimento de competências e habilidades, observados durante a pesquisa e análise do PPC do curso foram encontrados os seguintes eixos norteadores que se baseiam em três dimensões, que influenciam no desenvolvimento dos planejamentos das aulas:

Técnica: referente ao domínio de conhecimentos ligados à sua área específica;
Sócio cultural: capacidade de voltar à consciência para o contexto onde se insere sua prática ligada a um compromisso social e com uma cultura específica e
Humanística interacional: é a relação sócio afetiva e cognitiva que o educador busca entre nas suas relações intra e interpessoais (FACULDADE METROPOLITANA, 2022, p. 29, grifos do documento).

O curso tem duração de 8 semestres, organizado em 36 componentes obrigatórios: Anatomia Humana I; Língua Portuguesa; Estudos Sócio Filosóficos da Educação Física; Biologia Geral e Biodiversidade; Didática Geral; Anatomia Humana II; Fisiologia Humana; Metodologia e Técnicas da pesquisa; Projeto de TCC; Bioestatística; TCC II; Fundamentos da

Educação Física; Fundamentos do Atletismo; Aprendizagem Cognitiva Motora; Fundamentos do Voleibol; Fisiologia do Exercício; Educação Física e Saúde na escola; Fundamentos do Basquetebol; Fundamentos da Natação; Cineantropometria; Fundamentos do Handebol; Organização e Administração de Eventos Escolares; Fundamentos do Futsal e do Futebol de Campo; Legislação Educacional Brasileira; Recreação Escolar; Didática Aplicada à Educação Física; Psicologia da Aprendizagem; Psicomotricidade na Educação Física Infantil; Educação Física Escolar; Estágio supervisionado: Ensino Infantil; Atividades Rítmicas, Expressão Corporal e Diversidade Cultural; Estágio supervisionado: Ensino Fund. (1º ao 9º ano); Educação Física para grupos especiais; estágio supervisionado: Ensino Médio / EJA; Língua Brasileira de Sinais e Lutas Esportivas (FACULDADE METROPOLITANA, 2022).

Sendo assim, analisando o Projeto Pedagógico, bem como a Ementa e o Plano de curso dessa instituição de ensino superior, ressalta que traz em seu contexto políticas institucionais que visem a interdisciplinaridade como princípio didático; a flexibilidade na estrutura curricular; a ética como tema transversal; Compreensão da diversidade cultural e pluralidade dos indivíduos, e Capacitação Profissional e Avaliação Permanente, bem como objetivos pautados em abordagens numa perspectiva histórico-crítica e práticas humanísticas, mas não foram identificadas disciplinas obrigatórias, nem optativas que abordam como conteúdos as temáticas gênero e sexualidade, como demonstra no Plano de Curso (2022, p. 02-03).

UNID. 1 RITMO E MOVIMENTO: (Corpo, Espaço e Tempo)

Conhecer a disciplina para informação aos alunos dos procedimentos de avaliação; realização de trabalhos e decorrer das aulas durante o semestre;

Ritmos– conceitos, estudos, breve história da dança;

Corpo e Movimento (Relações de espaço e tempo);

Estudos de habilidades motoras (movimentos articulares, giros, saltos, rolamentos e deslocamentos na marcação rítmica);

Analisar as estruturas e objetivos do ritmo, aplicando nas etapas do desenvolvimento motor;

UNID. 2 RITMO, CULTURA E DIVERSIDADE: (Técnicas, corporeidades e vivências)

Danças Ancestrais e seus rituais (danças dos povos originários do Brasil);

A Dança da Idade Média até o Renascimento e a criação das danças;

Vivenciar atividades de expressão corporal através de atividades rítmicas, dramatizações e Estudos de composição e improvisação;

Aplicar a contagem musical na elaboração de sequências coreográficas, além de montar coreografias através de das estruturas sonoras da música; através da letra da música e realizar a dança criativa;

UNID. 3 - NOÇÕES BÁSICAS SOBRE MONTAGEM COREOGRÁFICA

Metodologia e Técnicas nas Sessões de Atividades Rítmicas Expressivas;

Procedimentos profissionais de atuação na dança;

Organizar um Festival de atividades que trabalhem o ritmo e a diversidade cultural para apresentação ao público.

UNID. 4 – FESTIVAL DE DANÇAS DIVERSAS

Ensaios coreográficos das danças criadas, improvisadas e adaptadas para o festival.

No entanto, embora diga que contemple no contexto políticas institucionais relacionadas a diversidade cultural e pluralidade dos indivíduos não há abordagens explícitas de situações que envolvam gênero e sexualidade nas práticas desses conteúdos, em que percebo uma lacuna silenciosa em relação as discussões que problematizem discursos que de certo modo entrelaçam sujeitas/os e suas subjetividades nas construções de identidades, por não estar expressa essa possibilidade.

Nesse sentido Criste (2021, p. 24) contribui quando diz que:

Apesar de termos produzido um vasto avanço em romper com a leitura biologicista do sujeito e ter situado nossas ações para outros campos do saber (estes ligados às ciências humanas, dando outro sentido para o homem e o movimento), esse caráter demasiado estruturalista e identitário mantém e atravessa, decerto, a formação dos professores e os estudos sobre o sujeito docente na área da EF.

Assim, retomo a análise do Projeto Pedagógico, a Ementa e o Plano de curso da FIMCA, em diz ser pautados nas dimensões técnica, sócio-cultural e humanística interacional, em que afirma preocupações com a formação da/o professora/or no sentido de que possa estar preparada/o para lidar com circunstâncias adversas na prática docente.

Marani (2021) contribui para a compreensão dessa discussão, em que compreende os conteúdos abordados são atravessados por discursos de gênero e sexualidade, que podem reforçar conceitos binários de que as atividades e conteúdos propostos sejam baseados no sexo biológico, feminino ou masculino, causando crises de distanciamentos e pertencimentos.

E, ao situar os documentos no tempo que foram elaborados e atualizados às Diretrizes Curriculares Nacionais (2019), percebo que foi em 2022 e, que não se atentou para o que o Art. 8º:

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas;

Portanto, diante das análises, verifiquei que a disciplina não contempla gênero e sexualidade em específico, compreendendo que há um silenciamento nas formações de professoras/es desta Instituição, quanto a abordagem nos documentos curriculares, em que

refletindo com as/os autoras/es Louro; Felipe; Goellner (2013), Marani (2021), Santos (2019), Silva (2000) e Takara (2021) não existem indicativos de haja problematizações sobre discursos que reverberam a heteronormatividade, invisibilizando e marginalizando identidades sexuais e de gênero.

3.3 DISCUTINDO O SILÊNCIO DAS TEMÁTICAS GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE PELA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Ao longo da constituição e construção deste trabalho, tendo como objeto de estudo a formação de professoras/es a luz teórica dos Estudos Culturais, percebo que embora ainda tenha muito a se desenvolver, já existem debates e discussões acerca das temáticas de gênero e sexualidade relacionadas à Educação em diversas fontes de construções de conhecimentos, que ao longo da história humana vem conquistando espaços para expressar suas subjetividades.

Os Estudos Culturais fornecem subsídios para afirmar o caráter político do currículo da Educação Física. Incitam uma investigação mais rigorosa que busque desvelar como se dão os processos de identificação/diferenciação travados no seu interior (NEIRA, 2016, p. 371).

Nesse sentido, Takara (2013, p. 137) em seus estudos sobre gênero e blog, problematizando discursos dessas/es profissionais colabora nessa perspectiva de pensamento, quando diz que “[...] é com base nas possibilidades das múltiplas identidades que defendo ser a diferença uma oportunidade de questionar as normas na formação de professores/as” pois,

Os Estudos Culturais primam pela concepção de resistência, de oportunizar aos alunos e às alunas conhecimentos que sejam discutidos no espaço escolar, dentro das salas de aula, mas que também contemplem discursos midiáticos, religiosos, políticos e sociais que permeiam os espaços e territórios para além dos muros da escola (TAKARA, 2013, p. 137).

E sendo a formação docente o momento pelo qual demanda vários contextos de contato com propostas de conhecimentos diversos que podem oportunizar vivências e trocas

de saberes que serão concretizados na prática pedagógica da/o professora/or. Existe a relevância de se discutir essas temáticas que são permeadas por discursos normativos de verdades construídas culturalmente, que influenciam nas constituições de sujeitas/os plurais, incertas/os e instáveis (SANTOS, 2019).

Lembrando que está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015; 2019) atenta para a relevância do compromisso com a educação integral, garantida na Constituição Federal (1988), no entanto, ao refletir sobre a/o sujeita/o nos indagamos no sentido de que será que está tendo seus direitos respeitados nas instituições, por meio das práticas que interpelam diversidade, direitos humanos, democracia, pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.

Isso me permite pensar na formação docente de professoras/es licenciadas/os em Educação Física no município de Porto Velho, que precisam estar preparadas/os ao final do curso, pois lidarão com alunas/os de culturas, classe social, religião e raças diferentes, que expressam seus modos de ver, agir e pensar diversidades de gênero e sexualidade.

Entendo que seja relevante essas experiências de modo que ao final do curso a/o egressa/o saia com uma bagagem cultural de conhecimentos construídos ao longo da formação, em que são interpeladas/os mediante de conceitos normatizadores impostos pela sociedade, que poderão repercutir nas práticas (NEIRA, 2011), observando respeito a outra/o e às diversidades (SKLIAR, 2003).

Assim, compreendo também que ao possibilitar que as temáticas sejam discutidas, debatidas e problematizadas ao longo da formação, bem como também durante o estágio supervisionado como destaca Carvalho Filho (2015), podem permitir a/o professora/or egressa/o ter atitudes de se expressar, discutir e debater sobre suas identidades e subjetividades que são construídas nesse processo (SANTOS, 2019).

Carvalho Filho (2015, p. 36) diz que é nos momentos dos estágios que a/o profissional constrói suas experiências a partir dos conhecimentos prévios e os apresentados pelas instituições de ensino superior, contribuindo para pensarmos nas possibilidades de se discutir as temáticas gênero e sexualidade durante a formação docente, pois:

Nesse contexto, é importante que o acadêmico no percurso de sua formação, construa os seus saberes sempre fazendo indagações sobre os currículos e seus conteúdos, refletindo sobre a sua própria prática. Mais que nunca, as articulações entre teoria e prática parecem fundamentar a qualidade desejada para a formação de professores.

Desse modo, percebo que quando se possibilita a discussão das temáticas em estudo por essa narrativa como conteúdos abordados nos currículos dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação Física, com ampla abordagem e possibilidade de experiências sociais, que não tenham apenas com a finalidade de promover a saúde ou o esporte pautados em discursos biologizantes, mas que combata a marginalização, discriminação de corpos e pessoas com diversidade de gênero e sexualidade, ainda consideradas/os uma afronta a lógica heteronormativa, heterossexista reforçando a binaridade de gênero (BUTLER, 2018; LOURO, 1997; MARANI, 2021).

Barbosa (2017) em estudos embasados na obra de Michel Foucault, auxilia a compreender que nossos corpos não são iguais na forma, nos modos de representações e atitudes. E, que quando falamos em corpo, não estamos nos referindo a um, mas vários, por serem construídos e reconstruídos em meio aos atravessamentos que envolvem relações de poder, ou seja, não é único, fixo, estável e ou acabado, mas, que está constantemente mudando suas formas de representações, seja por ele próprio em meio a resistências e ou pelo discurso de poder que o aflige (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013).

Sendo assim, compreendo que a formação docente é o lugar de construções, transformações, controle de identidades e subjetividades, por ser o campo de engendramentos de atitudes e trocas de experiências entre as/os acadêmicas/os e os saberes propostos nos currículos das instituições.

E, essa/e professora/or ao chegar na prática pedagógica da Educação Física escolar, estando preparada/o para que possa problematizar situações e normatizações, sem se prender ao modo sistematizado e organizados nos currículos ou não. Engendrando práticas que possam problematizar currículos carregados por influências teóricas que de algum modo atravessam e influenciam os objetivos de aprendizagem (NEIRA, 2018).

Portanto, embora tenha-se observado o silêncio nos Projetos pedagógicos, nas Ementas e nos Planos de curso de licenciatura em Educação Física, das Instituições de Ensino Superior no modo presencial, que situadas no Porto Velho, percebo que a UNIR contempla a abordagem, mas em uma disciplina optativa. E, não foram percebidos nenhum conteúdo relativo a abordagem das temáticas gênero e sexualidade nos documentos analisados da FIMCA.

Sendo assim, diante das análises nesses documentos das instituições e refletindo sobre as temáticas, se são ou não contempladas em componentes curriculares obrigatórios, entendo a relevância de que essas discussões possam fazer parte do nosso cotidiano, pensando e

desconstruindo reproduções de discursos machistas, misóginos, homofóbicos, de modo que transforme a prática de professoras/es para que tenham olhares múltiplos na educação dos corpos, que constituem sujeitas/os. Nesse sentido, concordo com Neira (2018, p. 09) quando diz que:

O currículo cultural da Educação Física pretende borrar fronteiras, conectar manifestações dispersas e promover a análise e o compartilhamento dos seus significados. Parte do princípio de que se a escola for concebida como ambiente adequado para discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal, será possível almejar a formação de cidadãos que identifiquem e questionem as relações de poder que historicamente impediram o reconhecimento das diferenças. Afinal, em uma sociedade democrática é importante indagar por que determinados esportes, brincadeiras, danças, lutas ou ginásticas são tidos como adequados ou inadequados.

Isso me possibilita pensar com as/os autoras/es sobre as práticas pedagógicas que podem sustentar discursos que invisibilizam, excluem e forjam sujeitos/as, compreendendo a necessidade de ultrapassar fronteiras, ressignificá-las de modo que não continuem sendo dispositivos para reproduções normatizadoras, hegemônicas e heteronormativas na sociedade. Mas que realmente possamos compreender a educação como prática da liberdade defendidas por Freire (1994; 1996); hooks (2013) e Giroux (1997).

É, então, nesse campo de tensões, conflitos e interesses, que o sujeito discente se encontra diante do currículo, o qual estruturará suas futuras intervenções no espaço escolar. Por consequência, o currículo planeja uma postura/forma diante do fazer docente, reforça um determinado modo de atuação, e, com isso, nutre e cria uma identidade docente (CRISTE, 2021, p. 68).

A partir das discussões, percebo que as instituições de ensino superior como responsáveis pela formação de professoras/es, podem permitir possibilidades de experiências com discussões acerca das temáticas gênero e sexualidade, criando oportunidades de reflexões sobre a prática, como mencionam Criste (2021) e Carvalho Filho (2015) constrói identidades, relacionadas as representações, aos saberes anteriores, durante e após perpassando por meio do estágio curricular.

Os autores dizem que por meio do estágio a/o acadêmica/o coloca em prática o que foi estudado no campo teórico, em que penso ser permitido a interação entre saberes, culturas e discursos, entre outros, que levam a reflexão sobre os modos que direcionará as aulas, sendo possível contemplar a todas/os, sem exclusões e ou marginalizações, como por exemplo, separações por gênero e sexualidade, que reforçam a heteronormatividade.

Discursos que se confirmam por meio dos estudos de Barbosa (2017, p. 129), que observou que as práticas da Educação Física nas escolas estão reforçando articulações e discursos sobre a “promoção da saúde” relacionado ao contexto biopolítico, por meio de negociações realizadas por parte das/os professoras/es para conquistar o maior número de alunas/os nas participações das aulas.

[...] a problematização sobre o corpo está voltada para os aspectos biológicos, com o professor preocupando-se em explicá-lo em termos anatômicos e fisiológicos, sempre acompanhados por questões de saúde ou do risco de desenvolvimento de doenças. Citam a anorexia, assim como doenças ocasionadas pelo uso indevido de anabolizantes e aquelas relacionadas ao estilo de vida das pessoas, como diabetes e hipertensão. Ao reforçar os malefícios da inatividade física, elegem o sedentarismo como o “mal do século” e, em contrapartida, os benefícios da realização de atividade física como a salvação. Enfim, ocorre uma série de problematizações, que culminam em alertas sobre a importância de o indivíduo ser ativo.

O autor observou também que tais práticas carregam prerrogativas de moralidade pautados em ideais de cidadania como a “Formação do bom cidadão”. No entanto, penso nas/os profissionais formadas/os por meio desses discursos que não se apresentam de modo isolado, podendo haver atravessamentos de gênero e sexualidade que permeiam situações interpelando construções de identidades e subatividades de corpos que se constituem nesse contexto com repertório de culturas diferentes (CRISTE, 2021).

Nesses estudos, não percebo que os discursos fazem parte das constituições dos Projeto Pedagógico, da Ementa e do Planos de curso de Licenciatura da FIMCA para nortear a formação de professoras/es, que confirma o que alerta Barbosa (2017, p. 143) quando diz que em “[...] uma rápida busca pela internet encontramos, nos sites de instituições privadas, a presença clara, muitas vezes norteadora, do discurso da promoção da saúde na proposta dos cursos de educação física oferecidos por elas”.

Portanto, do mesmo modo que Barbosa (2017) observou em seus estudos que instituições privadas dão preferências por conteúdos voltados para a “Promoção da saúde”, percebi também que na Instituição de Ensino Superior FIMCA essa prática se repete, e que não foi encontrado nenhum conteúdo relacionado a gênero e sexualidade. Se existem discussões ou não durante as aulas, não está claro nos documentos analisados. Portanto, entendo que não estão expressos nos cursos de formação de professoras/es.

A partir dos estudos realizados, compreendo também que a UNIR não contempla nas disciplinas obrigatórias do currículo as temáticas gênero e sexualidade, em que entendo que estejam presentes nos contextos das aulas, mas que estão em silêncio, sem expressão como

conteúdos curriculares, com discussões e problematizações tanto no Projeto Pedagógico, quanto na Ementa e no Plano de ensino do curso, privilegiando conteúdos biológicos.

Campos (2021) contribui, quando diz que as temáticas em estudo por esta dissertação estão nas aulas e, que devemos compreender a relevância de se discutir com as/os alunas/os as temáticas, pois viu que professoras/es tem dificuldade para lidar com situações preconceituosas, que porventura ocorrem até mesmo por parte delas/es mesmas/os.

A autora realizou sua pesquisa com professoras/es egressas/os da zona rural do Rio de Janeiro, em que atuam no Ensino Médio. Durante os estudos, percebeu nas respostas da maioria das/os profissionais que não tiveram contato com as temáticas gênero e sexualidade na formação acadêmica e que não se sentem preparadas/os para lidar com situações discriminatórias e que reconhecem que as/os alunas/os sabem mais do que eles/elas próprias/os (CAMPOS, 2021).

Relata também, que percebeu situações discursivas em que professoras/es afirmaram não concordarem com separações de gênero, mas se contradizem quando por exemplo, numa aula de ginástica dispensam os meninos porque os mesmos se sentem desconfortáveis ao realizar os movimentos.

Desse modo, pensando com a autora compreendo que isso retrata a realidade encontrada nas escolas, de modo que continuam recebendo profissionais sem preparo acadêmico para lidar com problematizações de gênero e sexualidade que atravessam sujeitas/os no desenvolvimento das atividades propostas (CAMPOS, 2021).

E, refletindo sobre a prática da Educação Física, de modo que não seja vivenciada apenas com finalidade única de promover a saúde e ou o esporte, por entender que na prática como diz Barbosa, (2017, p. 143) “[...] se relaciona e disputa espaço com outros enunciados, por exemplo, aqueles oriundos de discussões do campo da educação” em que provavelmente envolvem negociações de disputas de gênero e sexualidade em relações de poder, que contribuirá para a construção de sujeitas/os (FOUCAULT, 1988).

Louro; Felipe; Goellner (2013, p. 34) também auxiliam nessa reflexão, quando dizem que as “abordagens historiográficas críticas” tem se apossado do corpo como o “*locus* de investigação” nas pesquisas que envolvem áreas do conhecimento que envolvem possibilidades de desestabilizações de verdades essencialistas.

Essas práticas tendem a aproximar determinadas pessoas que estejam de acordo com as normas estigmatizadas, mas distanciam as ditas não normais, com discursos do que é feminino e ou masculino, construídos culturalmente, como observado por (TAKARA, 2020)

quando diz que causam humilhações, apagamentos e ou exclusões de pessoas dissidentes por não se enquadrarem nos conceitos cis-heteronormativos.

Assim, concluo esta seção considerando que os documentos analisados por este estudo não mostram que existe nos documentos analisados, uma preocupação específica com as temáticas gênero e sexualidade na formação docente, pois não há conteúdos com abordagens explícitas, de forma que percebo o silêncio das mesmas nos currículos por parte dessas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, se constituiu à luz teórica dos Estudos Culturais, tendo como eixos norteadores: gênero, sexualidade e formação docente trazendo discussões com o intuito de contribuir para a reflexão e planejamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura de Educação Física, que teve como objetivo geral analisar de que modo a formação docente em Educação Física abordam questões de gênero e sexualidade nos PPCs de Instituições de Ensino Superior no modo presencial em Porto Velho, capital do estado de Rondônia.

Ao longo deste trabalho, refletindo sobre os caminhos a serem percorridos desde as pesquisas e estudos voltados para as discussões das temáticas no contexto da Educação Física, procurei juntamente ao meu orientador me guiar pela seguinte problemática: de que modo a formação de professoras/es em Educação Física pelas instituições de ensino superior no modo presencial em Porto Velho, abordam questões de gênero e sexualidade?

Entre idas e vindas, o processo de pesquisa foi se desenhando com o auxílio das contribuições de autorias, bem como das orientações sugeridas pela banca de qualificação e do meu orientador que me possibilitaram repensar o percurso que estava fazendo, de forma que recomecei várias vezes, em busca de estudos que pudessem embasar cientificamente este trabalho sem ser pretenciosa e detentora de verdades absolutas, mas compreendendo que a partir dessa dissertação, outras/os pesquisadoras/es possam refletir sobre o que apresentei.

Tendo em vista que, este estudo de mestrado me possibilitou outros modos de pensar a prática educativa com olhares múltiplos pelo viés cultural, em que percebi que não posso considerar meus pensamentos, atitudes e ações ditas como fixas e universais, porque somos parte de uma sociedade composta por pessoas com identidades e subjetividades diferentes umas das outras.

Desse modo, espero também contribuir para que outras/os professoras/es em formação possam por meio desse estudo, refletir possibilidades outras sobre o educar, que se tornem profissionais não fascistas, mas que tenham conhecimentos e experiências intelectuais com percepções de questionamentos sobre os currículos impostos como prontos e inflexíveis.

E, que possam observar conteúdos culturais construídos ao longo dos tempos históricos que não são percebidos e ou deixados à margem das discussões acadêmicas,

trazendo possibilidades de transformações nas práticas pedagógicas, com olhares múltiplos que combatam e não reproduzam discursos machistas, misóginos e homofóbicos que tendem a impor verdades para controle de corpos que constituem pessoas.

Buscando responder à questão problema, desmembrei o objetivo geral em seis específicos com o intuito de apresentar discussões acerca dos Estudos Culturais, das pedagogias e dos caminhos percorridos pela Educação Física no Brasil; discutir formação de professoras/es para a diversidade de gênero e sexualidade; e contextualizar a formação docente por meio das análises dos Projetos pedagógicos, Ementas e Planos de curso nas licenciaturas em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Faculdade Metropolitana (FIMCA) acerca dos silêncios observados nos documentos citados.

Realizando os estudos de pesquisa na perspectiva dos Estudos Culturais, compreendo que não posso dar como acabado este trabalho, mas me permito pensar possibilitar de transpor barreiras de modo que possa trazer contribuições para que outras/os pesquisadoras/es reflitam sobre a educação de profissionais egressas/os, no sentido de que assim como a sociedade passa por transformações, esse campo também percorre esses momentos.

E, nós professoras/es temos o direito e o dever de refletir sobre nossas percepções diante dos modos como nos relacionamos, direcionamos e executamos as aulas. Agindo como meros reprodutores de normas estigmatizadas ao longo da história, ou sendo pontes para possíveis transformações, que vão de encontro aos movimentos de mudanças de sentido na educação.

Compreendendo que o ato educativo não se constrói sozinho, mas por meio de processos pedagógicos intencionais, que constituem identidades plurais, descentradas, contraditórias, fragmentadas, inacabadas e em constantes movimentos que, portanto, não são fixas, mas móveis e cambiantes.

É, que ao adentrar nos estudos pude construir esta dissertação como se fosse colocando tijolo por tijolo para edificar uma casa, constituída desde o porão ao sótão, respaldada na pesquisa bibliográfica e exploratória tanto teórica, quanto nos documentais legais: Projetos Pedagógicos, Ementas e Planos de curso de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia e da Faculdade Metropolitana, percebi juntamente aos pensamentos das/os autoras/es que ainda se reverberam reproduções de modos de construções de sujeitas/os para que se enquadrem as normas estigmatizadas pela sociedade.

Durante os estudos para levantamento bibliográfico, percebi que existem pesquisas realizadas em outros estados voltadas para discussões de questões de gênero e sexualidade na

formação de professoras/es de Educação Física, de modo que possa contribuir para que essa/e profissional atue problematizando situações que envolvam as temáticas estudadas e que não se preocupe apenas com o ensino de conteúdos pré-estabelecidos, mas que possibilitem as/os alunas/os refletirem sobre o respeito mútuo. No entanto, não encontrei nenhuma pesquisa relacionada às temáticas nas formações de Professoras/es em Porto Velho.

E, retomando as análises do Projeto Pedagógico, Ementa e Plano de curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Rondônia, verifiquei que aborda as temáticas em uma disciplina optativa, com carga horária de 40 horas, e que, portanto, não contempla em nenhuma das disciplinas que fazem parte do currículo obrigatório, demonstrando não ter preocupações em preparar as/os professoras/es para lidarem com situações problematizadoras que envolvam gênero e sexualidade.

No Projeto Pedagógico, Ementa e Plano de curso de Licenciatura da Faculdade Metropolitana, não foi verificado nenhum conteúdo em específico relacionado as discussões de gênero e sexualidade em nenhuma das disciplinas do curso de formação de professoras/es. O que me permite pensar que há um silenciamento, ao não serem contemplados como conteúdos no currículo.

Diante do evidenciado nos estudos, compreendo que neste processo de construções de conhecimentos que constituem identidades profissionais, estamos em constantes transformações. E, que, portanto, pensar a educação por meio das práticas curriculares da Educação Física se faz necessário, porque ao longo da história foram construídas por meio de discursos e conceitos biológicos e militares com proposições de disciplinamento de corpos para o controle de pessoas nos modos de se expressar, reprimindo, forjando e ou apagando identidades.

E, sendo a/o professora/or no ato da prática pedagógica estar emergida/o em relações de poder, desde o currículo pré-estabelecido, o planejamento da aula, a escolha dos conteúdos e a metodologia a ser aplicada, compreendo que seja relevante estar preparada/o para trabalhar questões de gênero e sexualidade no dia a dia, que não se reduza a aplicação de conteúdos específicos, atuando como educadora/or física/o, constituída/o por meio de relações culturais, pois se refletirmos, veremos que a todo instante somos atravessados por verdades que tendem a serem seguidas se não forem identificadas e problematizadas.

Nesse sentido, compreendo que a/o professora/o que possa vivenciar problematizações que envolvam discussões de gênero e sexualidade durante a formação docente, podem construir práticas pedagógicas que possibilitem as/os alunas/os perceberem que fazemos parte

de uma sociedade plural, cada pessoa com sua identidade e subjetividade, que precisam ser respeitadas/os, assim como desejamos para nós, em nossa integridade humana.

Expresso, por meio desses estudos que não tenho a pretensão de ditar normas de como cada documento curricular tenha que ser construído, mas possibilitar reflexões sobre possíveis abordagens das temáticas em estudo, que podem estar sendo silenciadas, ou até mesmo negligenciadas nos cursos de formação de professoras/es de Educação Física no município de Porto Velho, Rondônia.

Assim, a partir das discussões realizadas, espero que ao construir esta dissertação por meio de reflexões pautadas na perspectiva dos Estudos Culturais, possa contribuir para que outras pesquisas surjam reverberando sentimentos de mudanças nas práticas pedagógicas, repensando modos de educar, que desconstruam verdades instituídas e herdadas da modernidade que de certo modo contribuem para fixar identidades universais de homem e mulher.

Concluo, vislumbrando uma educação pautada no respeito as diversidades de gênero e sexualidade, que possamos conviver com a/o outra/o sem discriminar e ou estigmatizar conceitos de enquadramentos e excludentes. Espero que reconheçamos o lugar da/o outra/o, entendendo, respeitando e compreendendo sua identidade e subjetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais** - uma cartografia das (re) invenções do conceito. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre (RS), 2016. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143723/000996566.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BARBOSA, Pietrine Paiva. **Educação Física formados em instituições privadas e a problematização do corpo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte- MG. 2017. Disponível em:

https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOSAQPN7F/1/disserta__o_pietrine.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

BENVEGNÚ JÚNIOR, Arnaldo Elói. Educação Física Escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 6 – Nº 13 - Janeiro - Julho 2011.

Disponível em: https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/2e3db60d6531709fb9b916523f069534151_1.pdf. Acesso em. 6 nov. 2022.

BONIN, Iara Tatiana. et al. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e100356, 2020. Por Que Estudos Culturais? Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/4CVWx8PQzcSbQwN7WNRGhQr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos cedes, ano XIX**, nº 48, 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Resolução Nº 2, DE 1º de julho de 2015. Brasília. Disponível em:

<https://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica-LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional. Brasília. 20 de dez. de 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Edição. Ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <http://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2022.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero [recurso eletrônico]: feminismo e subversão da identidade** / Judith P. Butler; tradução Renato Aguiar. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. Disponível em: 10 ago. 2022.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias: formas, ênfases e transformações**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre- RS, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49809/000837866.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 abr. 2021.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogia do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/34268>. Acesso em: 17 jul. 2021.

CAMPOS, Lais Silva. **Gênero na Formação Docente da UFRRJ e na Educação Física Escolar do Ensino Médio: um debate sobre discriminações**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ. 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11329390. Acesso em: 13 out. 2022.

CARVALHO FILHO, Josué José de. **A Formação Docente na Amazônia Ocidental: uma análise desde o estágio curricular supervisionado em Educação Física na UNIR**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Rondônia- UNIR. Porto Velho- RO. 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2416170. Acesso em 16 out. 2022.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Parirus, 1988. (Coleção Corpo & Motricidade).

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

CELLARD, A. **Uma análise documental**. In: Poupart, J., Deslauriers, JP, Groulx, LH, Laperriéri, A., Mayer, R. e Pires, AP, Eds., *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*, Vozes, Petrópolis. 2018.

CRISTE, Felipe Santana. **Identidade Docente na Educação Física Escolar: análises e diálogos com o conceito de subjetividade de Félix Guattari**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES. 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11132738. Acesso em: 12 out. 2022.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. 2000. Estudos Culturais: uma introdução. SILVA, Tomaz Tadeu (Ed.), **O que é, afinal, Estudos Culturais?** (pp. 133-166). Belo Horizonte: Autêntica. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5745079/mod_resource/content/0/Aula%2012b_Silva_Escosteguy%20-%20O%20que%20e%20C%20afinal%20Estudos%20Culturais.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

ETO, Jorge; NEIRA, Marcos Garcia. Em defesa de uma teoria pós-crítica de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i3.42732. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/42732>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FACULDADE METROPOLITANA. **Projeto pedagógico: curso de licenciatura em Educação Física**. Porto Velho, 2022. 144 p.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984 7.ed. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4070132/mod_resource/content/1/FOUCAULT.pdf. Acesso em 12 abr. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Edições Loyola. São Paulo- Brasil. 1996. Disponível: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod_resource/content/1/FOUCAULT%20%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza et al. Essencialismo e existencialismo: um estudo sobre a influência das concepções na educação física. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.7, n.7, p.69058-69066 jul. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/index.php/BRJD/article/download/32628/pdf#:~:text=O%20essencialismo%20ofereceu%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o,uma%20no%C3%A7%C3%A3o%20de%20pureza%20idealizada>. Acesso em 8 nov. 2021.

FRANCO, Neil. FERREIRA, Nilce Vieira Campos. *ESCRITAS DE SI: gênero e sexualidade em suspensão*. **Teoria e Sociedade** nº 25.1 – 2017. Disponível em:

<https://teoriaesociedade.fafich.ufmg.br/index.php/rts/article/view/316/198>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994. Disponível: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

GIROUX, Henry A. **Professores como Intelectuais Transformadores**. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/58829/75137515/2024/>. Acesso em: 6 out. 2022.

GOELLNER, S. V. A Educação Física e a construção de imagens de feminilidade no BRASIL dos anos 30 e 40. **Movimento**, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 61–70, 2000. DOI: 10.22456/1982-8918.11785. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11785>. Acesso em: 22 abr. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. 2017. **Educação & Realidade**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 13 abr. 2021.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais /; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... et al. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOLANDA, Aline Pereira de. ALVES, Genivaldo Antônio. **Associação Brasileira de História Oral**. Memórias de Professores das Disciplinas de Artes e Educação Física: Desafios de não ser apenas “decorador” e “recreador” no contexto escolar. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em: https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461625725_ARQUIVO_TrabalhoAlineeGenivaldo.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**: educação como prática da liberdade/ Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf. Acesso em: 3 maio 2022.

JÚNIOR, Marcílio Souza et al. Coletivo de Autores. Metodologia do Ensino da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/D5pYMHWxd9kkXTKfMjkg7R/?format=pdf>. Acesso em: 6 out. 2022.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6ª ed. Unijuí- RS. 2004).

Disponível em:

http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/relatos/transformacao_elenor_kunz.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, 7-23. Teorias pós-críticas, política e currículo. Disponível em:

<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista/: Vozes, 1997. Disponível em:

<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf>. Acessado em: 11 mar. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Edição Autêntica Belo Horizonte 2000. Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: Um debate contemporâneo na Educação**. Ed. Vozes. Petrópolis- RJ. 2013. Disponível em:

[https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17681/material/corp%20genero%20e%20sexualidade%20\(1\).pdf](https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17681/material/corp%20genero%20e%20sexualidade%20(1).pdf). Acesso em 8 maio 2021.

LUDKE, Menga. ANDRÈ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986. Disponível em:

https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2431625/mod_resource/content/1/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Abordagens%20Qualitativas%20vf.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.

MARANI, Vitor Hugo. **Corpo, dança e educação física: experiências subversivas de gênero e sexualidade**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL, 2021. Maringá, PR, 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. **Currículo Cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação Física. São Paulo. 2011.

Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2997/3959>. Acesso em: 7 out. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica** / Marcos Garcia Neira. - 2. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2019. Disponível em:

https://www.gpfe.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. LUPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/pHCFjV8GgSqnGsFqxp7Rtf/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Oriundo%20do%20franc%C3%AAs%2C%20o%20termo,componentes%20selecionados%20de%20uma%20cultura.> Acesso em: 1 jan. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/txfFFxXgpdwTV8WnDM4Ssht/?format=pdf&lang=pt.> Acesso em: 4 mar. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016. O Currículo de Educação Física e o posicionamento dos sujeitos. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2997/3959.> Acesso em: 2 fev. 2022.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Sobre Frankenstein, monstros e ben 10**: fragmentos da formação em Educação Física. 2011, 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2011. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03022012-163728/publico/MARIO_LUIZ_FERRARI_NUNES.pdf. Acesso em: 21 dez. 2022.

RESSEL, Lúcia Beatriz; GUALDA, Dulce Maria Rosa. **Revista Esc. Enfermagem- USP**. 2003; 37(3): 82-7. A sexualidade como uma construção cultural: reflexões sobre preconceitos e mitos inerentes a um grupo de mulheres rurais. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/PY5VMwdgCczjTRGSxg8jqkm/?format=pdf&lang=pt.> Acesso em: 4 nov. 2022.

SÁ, Natália Nigro de; SZYLIT, Regina. Cisheteronormatividade e luto na experiência familiar da pessoa não-cisgênero. **Revista brasileira de práticas públicas e psicopatologia**. V. 07, 2021. Disponível em:

https://revistapathos.com.br/volumes/volume_07-n.01/cisheteronormatividade.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

SANTOS, Anderson Neves dos. **A diversidade sexual e de gênero nos currículos que (in) formam pedagogas(os), professores(as) de educação física e bacharéis em direito na Universidade de Brasília- UnB**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Brasília. Palmas- TO. 2019. Disponível em:

<http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2252/1/Anderson%20Neves%20dos%20Santos%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf.> Acesso em: 6 out. 2022.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Universidade de Columbia. 1989. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em? 13 de out. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula** / (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação) em educação). Ed. 5ª. 2003. Disponível em:

https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/4528183/mod_resource/content/1/Alien%C3%ADgena%20na%20sala%20de%20aula%20%28vers%C3%A3o%20melhor%29.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** /Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Ed. 3ª. 1ª Reimp. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"** Professor da Universidade Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS Doutor em Fonologia Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244/4251>. Acesso em: 2 mar. 2021.

TAKARA, Samilo, TERUYA, Teresa Kazuko. Por uma Didática Não- Fascista: problematizando a formação docente à educação básica. **Educação & Realidade**. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46035>. Acesso em: 8 abr. 2022.

TAKARA, Samilo. **Dossiê temático: Narrativas de infâncias em desvios: disputas à educação para o pleno desenvolvimento da pessoa** Vol. 03, N. 09, 2020. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/index>. Acesso em 10 jul. 2022.

TAKARA, Samilo. **Gênero e Blog: problematizações dos discursos de professoras e professores**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Paraná. 2013.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. In. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165. Disponível em: <https://www.nt5.net.br/publicacoes/M%C3%ADia%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Estudos%20Culturais.pdf>. Acesso em 1 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto pedagógico: curso de licenciatura em Educação Física**. Porto Velho, 2015. 176 p. Disponível em: <https://def.unir.br/uploads/07782547/arquivos/PPC%202017.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Plano de curso: Saúde e Sexualidade na escola**. Porto Velho, 2021. 03 p. Disponível em: <https://def.unir.br/uploads/07782547/DISCIPLINAS%20DE%20F%C3%89RIAS/Sa%C3%BAde%20e%20Sexualidade%20na%20escola.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

VEIGA- NETO, Alfredo. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. É preciso ir aos porões. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhhx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhhx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2022.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. COSTA, Marisa Vorraber, SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. 2015. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, 38(1), 32–48. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441/12751>. Acesso em: 28 marc. 2021.