

BRENDA ZARELLI GATTI

**PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UEM: GÊNERO EM DEBATE NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS/ES**

Dissertação apresentada por BRENDA ZARELLI GATTI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliane Rose Maio

Maringá

2017

BRENDA ZARELLI GATTI

PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UEM: GÊNERO EM DEBATE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

Dissertação apresentada por BRENDA ZARELLI GATTI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliane Rose Maio

Aprovada em __/__/____

Prof^a. Dr^a. Eliane Rose Maio

Prof^a. Dr^a. Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais

Prof^a. Dr^a. Silvana Vilodre Goellner

Maringá

2017

A todas as mulheres do mundo,
às que lutam e sonham,
às que revolucionam,
às que amam,
e acima de tudo
à minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família pelo apoio incondicional, à minha mãe, minha primeira professora, ao meu pai e meu irmão, o caçula, a quem sempre aconselho.

À minha orientadora, Professora Eliane Rose Maio, pelos incalculáveis ensinamentos, a quem sempre vejo com um sorriso no rosto, mesmo nas horas mais difíceis.

Aos/às meus/minhas amigos/as e amores, Ingrid C. Oliveira, Renato Vry, Mayara Freire, Camila Santos, Priscila Moro e Angélica Moraes pela amizade, carinho, respeito e sinceridade de longos tempos.

Aos meus professores de graduação em Educação Física que foram meus orientadores de monografia, PIBID e Especialização, Professor Carlos Henrique Ferreira Magalhães e Rogerio Massarotto de Oliveira.

Aos/às meus/minhas colegas de mestrado, que tive a oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas, Merly, Karen, Wilmara, João, Amanda, Cleo, Silvana, Lorena, Vanessa, Selma, Edna e Lucimar.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nerli Nonato, Geiva Calsa, Terezinha Galuch e Terezinha Oliveira, que me ensinaram que formação acadêmica e formação humana são inseparáveis.

Aos/às parceiros/as do NUDISEX (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual), especialmente ao Ronaldo Nezo, à Cássia Furlan, ao Rodrigo Pedro Casteleira, Maddox e Cleber Popov, pelos conhecimentos compartilhados.

À Professora Eliane Tortola, pelo espaço cedido para exercer o Estágio de Docência na disciplina de "Corpo e Gênero na Educação Física".

Ao Hugo e à Márcia, pelo trabalho excelente na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE).

À banca de qualificação, Professoras Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais, Silvana Vilodre Goellner, Patrícia Lessa dos Santos, Maria de Fátima Salum Moreira, por terem aceitado o convite e por terem contribuído com este trabalho.

Aos/às meus/minhas amigos/as pibidianos/as que aceitaram participar dessa pesquisa, os/as quais não posso denominá-los/as por critérios éticos da pesquisa.

Aos coordenadores do PIBID Institucional, professor João César Guirado e André Luis Oliveira por terem permitido a realização da pesquisa.

À CAPES pela bolsa de produção científica, que há muito ajuda pesquisadores/as a continuar nos estudos de pós-graduação.

A todas as feministas, pesquisadoras, acadêmicas, professoras, mães e filhas que saíram as ruas pelo direito de ter voz, voto, acesso ao ensino superior, por uma vaga no mercado de trabalho e tantas outras lutas, mas sem também me esquecer das que se dedicaram a escrever a história das mulheres.

[...]

Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem:
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos.
Quem ainda está vivo nunca diga: nunca.
O que é seguro não é seguro.
As coisas não continuarão a ser como são.
Depois de falarem os dominantes, falarão os dominados.
Quem pois ousa dizer: nunca?
De quem depende que a opressão prossiga? De nós.
De quem depende que ela acabe? De nós.
O que é esmagado, que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe e o que se chegou, que há aí que o retenha?
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã.
E nunca será: ainda hoje.

Trecho retirado do Poema “Elogio à Dialética” – Bertolt Brecht

GATTI, BRENDA ZARELLI. **PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UEM: GÊNERO EM DEBATE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2017.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral verificar se existe um trabalho a respeito das questões de gênero e sexualidade no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá-PR (Sede), assim como as principais dificuldades e limites que os/as pibidianos/as encontraram ao trabalhar a temática. Para isso entrevistamos seis pibidianos/as (sendo cinco mulheres e um homem) por meio de entrevista semiestruturada. A partir das entrevistas procuramos responder aos seguintes objetivos específicos: a) verificar se os/as pibidianos/as contaram com alguma formação acadêmica que lhes dessem subsídios para a discussão de gênero e sexualidade; b) analisar se há estudos sobre gênero e sexualidade no PIBID; c) pesquisar quanto às aulas aplicadas pelos/as pibidianos/as se são discutidas questões de gênero e sexualidade. Pautamos essa Dissertação na perspectiva dos Estudos Culturais. A pesquisa situa-se no campo qualitativo, onde utilizamos a análise de conteúdo para analisar as falas transcritas dos/as entrevistados/as. Nesse estudo concluímos que há um trabalho sobre gênero e sexualidade pelo PIBID de EF/UEM, porém não de forma global e sistematizada. As aplicações das aulas pelos/as pibidianos/as foram esporádicas, limitando-se à afinidade dos/as bolsistas em querer trabalhar com a temática, portanto, não obrigatória a discussão do conteúdo.

Palavras-chave: Educação; Gênero; Sexualidade; PIBID; Educação Física.

GATTI, BRENDA ZARELLI. **PIBID OF PHYSICAL EDUCATION / UEM: GENDER IN DEBATE IN THE FORMATION OF TEACHERS**. 145 p. Dissertation (Master in Education). State University of Maringá. Supervisor: Eliane Rose Maio. Maringá, 2017.

ABSTRACT

The present study has as general objective to verify if there is a work on the issues of gender and sexuality in the Institutional Program of Initiation to Teaching Grant, of the Physical Education Course of the State University of Maringá-PR (head office), as well as the main Difficulties and limits that the pibidianos/as found when working on the theme. For this we interviewed six pibidianos/as (five women and one man) through a semi-structured interview. From the interviews, we tried to answer the following specific objectives: a) to verify if the pibidianos / had some academic formation that gave them subsidies for the discussion of gender and sexuality; B) analyze whether there are studies on gender and sexuality in the PIBID; C) research on the classes applied by the pibidianos if gender and sexuality issues are discussed. We conducted this dissertation in the perspective of Cultural Studies. The research is located in the qualitative field, where we use the content analysis to analyze the transcribed speeches of the interviewees. In this study we conclude that there is a work on gender and sexuality by the PE / EMB PIBID, but not in a global and systematized. The applications of classes by the pibidianos were sporadic, limiting themselves to the affinity of the scholarship holders in wanting to work with the subject, wherefore not obligatory the discussion of the content.

Keywords: Education; Genre; Sexuality; PIBID; Physical education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Quadro de Conteúdos Atravessadores da Educação Física – PIBID, para o Ensino Fundamental	35
Tabela 02 – Quadro de Conteúdos Atravessadores da Educação Física – PIBID, para o Ensino Médio	36
Tabela 03 – Quadro dos dados dos/as entrevistados/as	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAP	Colégio de Aplicação Pedagógica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DEF	Departamento de Educação Física
EF	Educação Física
EC	Estudos Culturais
EM	Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
ISE/SION	Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Sion
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
NUDISEX	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual
MARXLUTTE	Estudos e Pesquisas Marxistas do Lúdico, Trabalho, Tempo Livre e Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PUC	Pontifícia Universidade Católica
THC	Teoria Histórico Cultural
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNICENTRO Universidade Estadual do Centro-Oeste

UENP Universidade Estadual do Paraná

UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNESPAR/FAFIPA Universidade Estadual do Paraná/Faculdade Estadual de
Educação Ciências e Letras de Paranavaí

UNILA Universidade Federal de Integração Latino-Americana

UFPR Universidade Federal do Paraná

UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1.PIBID E PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEM: ORIGEM, OBJETIVOS E TRAJETÓRIA	24
2.ESTUDOS DE GÊNERO: RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA	39
3.CURRÍCULO, EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DOCENTE: GÊNERO E SEXUALIDADE EM DISCUSSÃO	51
3.1 Currículo e História da Educação Física no Brasil: aproximações iniciais	58
4. DIÁLOGOS COM PIBIDIANOS/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UEM: TRAÇANDO CAMINHOS PARA (RE)PENSAR O CURRÍCULO... ..	71
4.1 Participantes e Campos de Estudos	72
4.2 Inserção no campo de estudos	72
4.3 Procedimentos metodológicos.....	73
4.4 Categorias de Análise	75
4.4.1 Disciplinas sobre gênero e sexualidade no curso de graduação em Educação Física/UEM.....	76
4.4.2 Aulas aplicadas pelo PIBID de Educação Física/UEM	85
4.4.3 PIBID, gênero e sexualidade: Relatos das reuniões	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES	109
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	110
	12

Apêndice 2- Transcrições das Entrevistas	112
ANEXOS	124
Anexo I – Termo de Aprovação do COPEP	125
Anexo II – Projeto Institucional do PIBID Educação Física UEM	126
Anexo III – Matriz Curricular do Curso de Educação Física UEM	138

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende verificar por meio de entrevista semiestruturada realizada com seis participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) se há um trabalho sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual nas aulas de Educação Física (EF) aplicadas pelos/as pibidianos/as, bem como apontar quais são os principais limites, possibilidades e problemas que emergem ao tratar a temática. Procuramos também investigar a presença/ausência de uma disciplina específica de gênero, sexualidade e diversidade sexual no currículo de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no período de 1992 a 2016. Utilizamos no presente estudo o pressuposto teórico-metodológico dos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais (EC) têm sua gênese no movimento marxista, denominado Nova Esquerda, na Inglaterra após a Segunda Guerra Mundial, incorporando posteriormente o pensamento pós-estruturalismo foucaultiano, a teorização feminista, a teoria *queer*, o pós-colonialismo e o multiculturalismo, nas décadas de 1970 e 1980. Neira e Nunes (2011, p. 673) relatam que os EC surgem dos esforços de alguns "intelectuais oriundos das classes populares britânicas para criticar a distorção empreendida pelos membros da denominada alta cultura com relação à cultura popular e à cultura de massas" ou seja, uma reação à tendência elitista da concepção de cultura.

Dessa forma, para Neira e Nunes (2011), os Estudos Culturais defendem uma educação em que pessoas comuns, representantes do povo, possam ter seus conhecimentos validados e seus interesses contemplados, portanto utilizaremos os EC prioritariamente para discutir o currículo do Curso de EF/UEM quanto à presença/ausência de disciplina(s) que discutam gênero e sexualidade, por se tratar de um dos nossos objetivos específicos nesta dissertação, conseqüentemente por compreendermos que o currículo é um território de disputa de diferentes identidades que atuam para validar seus conhecimentos (SILVA, 2015).

O objetivo geral desta dissertação é verificar se existe um trabalho a respeito das questões de gênero e sexualidade no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá-PR, assim como apontar quais são as principais dificuldades e limites que os/as pibidianos/as encontraram ao trabalhar a temática. Para isso, entrevistamos seis pibidianos/as (sendo cinco mulheres e um homem) por meio de entrevista semiestruturada. A partir das entrevistas, procuramos responder aos seguintes objetivos específicos: a) verificar se os/as pibidianos/as contaram com alguma formação acadêmica que lhes dessem subsídios para a discussão de gênero e sexualidade; b) analisar se há estudos sobre gênero e sexualidade no PIBID de Educação Física/UEM; c) verificar o quanto se discutem questões de gênero e sexualidade nas aulas aplicadas pelos/as pibidianos/as.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2007), trabalha com o universo dos valores, crenças, atitudes e significados como parte do universo social. A pesquisa foi aprovada pelo COPEP (Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos) a partir do CAAE:32259014.2.0000.0104(ANEXO 1) a partir da assinatura do Termo Livre de Consentimento Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 1).

A justificativa pessoal para o estudo se dá ao fato de ter sido bolsista do PIBID entre os anos de 2012 e 2013, cujo subprojeto atuava com o conteúdo estruturante denominado “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras”, nos anos finais no Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação Pedagógica – CAP/UEM e Colégio Estadual Theobaldo Miranda de Maringá. O interesse pelo estudo surgiu conforme as vivências, inquietações, reuniões e estudos proporcionados pelo PIBID/Capes/UEM, em que percebi uma carência de estudos sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual quando optei por trabalhar o conteúdo articulador “Discriminação de gênero” com a turma do nono ano do Ensino Fundamental no CAP. No ano de 2012 atuei como monitora voluntária da disciplina Teorias do Lazer, no Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Estadual de Maringá, sendo essa disciplina intimamente ligada à temática da Educação, Educação Física Escolar e Jogos, Brinquedos e Brincadeiras e contribuíram para o conhecimento da temática. Em 2014, entrei no NUDISEX (Núcleo de Pesquisas e

Estudos em Diversidade Sexual) orientado pela professora Dra. Eliane Rose Maio, afim de obter estudos sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual. As reuniões com o grupo despertaram-me o interesse em pesquisar sobre as questões relacionadas à temática no PIBID de EF/UEM para um pesquisa de Mestrado.

Com o intuito de verificar as produções bibliográficas sobre a temática referida, realizamos uma busca virtual na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Capes, sobre materiais produzidos, no período de 2010 a 2016, no Brasil, esse período leva em consideração o ano de início das atividades do PIBID no Brasil em 2010, como descreveremos futuramente.

Para realizar o Estado da Arte utilizamos a palavra-chave - PIBID, obtivemos os seguintes resultados: PIBID, 315 teses e dissertações (BDTD/CAPES), dentre eles seis dissertações relacionadas a estudos sobre gênero, sexualidade e o PIBID na área da Educação. Quanto ao BDTD, foram trinta dissertações e quatro teses sobre o PIBID, somente seis estão relacionadas à discussão de gênero e sexualidade, conforme encontramos nos resumos.

As outras dissertações encontradas foram: Melo (2015), sob o título "Experiências formativas no início da docência mediadas pelo PIBID educação física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia", Matos (2016) "O PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores de Educação Física: aspectos de uma política curricular", Andrade (2014) "O impacto do PIBID - Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores", Vieira (2015) "Saberes da docência e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID - UECE: um olhar a partir de Paulo Freire".

Dentre as seis dissertações encontradas, a que mais se aproxima deste estudo é da autora Parreira (2014), com o seguinte título: *Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciados/as de Ciências Biológicas bolsistas do PIBID/Universidade Federal de Uberlândia*.

Parreira (2014, p.15) descreve que a pesquisa problematiza os "discursos sobre sexualidade apresentados por licenciandos/as de Ciências Biológicas". A pesquisadora traz os seguintes questionamentos: que discursos os/as

licenciandos/as do Curso de Ciências Biológicas, atuantes no PIBID/UFU, subprojeto Biologia do *campus* Umuarama e do *campus* Pontal, apresentam sobre sexualidade? Os/as licenciandos/as articulam seus discursos com sua futura atuação como professores/as na educação básica? Para responder a esses questionamentos, foi proposto o seguinte objetivo: apresentar as aproximações e distanciamentos entre os discursos sobre sexualidade de um grupo de licenciandos/as de Ciências Biológicas, bem como as possíveis articulações que estes/as fazem entre os discursos e sua futura atuação docente.

Pautando-se nos estudos de Michel Foucault, Parreira (2014) conclui que a análise indica que os/as licenciandos/as trazem em seus discursos a percepção de que a sexualidade deve ser compreendida para além da Biologia, mas não conseguem romper com a trama do discurso hegemônico e seu lugar de fala está fortemente embasado no seu processo de formação acadêmica, ou seja, na dimensão biológica da sexualidade. Quanto a articular seus discursos com a futura atuação docente, por um lado, os/as licenciandos/as não escapam da dimensão biológica da sexualidade e, por outro, parecem não perceber esse enredamento no qual estão inseridos/as.

A outra dissertação encontrada intitula-se: *Gênero e Currículo: Problematizando essa relação nos Cursos de formação inicial de docentes* de Cruz(2015). Essa dissertação investiga de que maneira o gênero atravessa e constitui o currículo no âmbito dos cursos de Letras e de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. O estudo se inscreve nos campos dos Estudos de Gênero, dos Estudos Curriculares e dos Estudos Foucaultianos. A partir desses campos, Cruz (2015) opta por analisar os currículos de duas licenciaturas, utilizando inicialmente a análise documental como procedimento metodológico para compreender como gênero é abordado nos projetos político-pedagógicos dos cursos.

Encontramos também uma tese que nos ajuda a discutir sobre o PIBID, porém ela não discute especificamente sobre gênero e sexualidade, o título é *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente*, de Deimling (2014).

Com um baixo número dissertações e teses sobre o PIBID, mesmo com a recente criação do Programa, torna-se evidente a necessidade de estudos e discussões na formação docente em programas como o PIBID, destacando-se aqui o entrelaçamento com a Educação Física, gênero e sexualidade.

O PIBID surge como Programa do Governo Federal no final de 2007, com o Governo Lula, mas foi lançado apenas em 2009, sendo ratificada pelo Decreto 7.219 de 24 de junho de 2010 (CAPES, 2009), cujo objetivo principal é incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, os demais objetivos do Programa apresentaremos na próxima seção.

O subprojeto da Educação Física iniciou suas atividades na UEM a partir de agosto de 2012, contando com vinte estudantes bolsistas e atua em duas escolas, sendo essas: Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM (CAP), e o Colégio Estadual Theobaldo Miranda Santos. Inicialmente, o PIBID de EF/UEM atuava com o Conteúdo Estruturante "Jogos, Brinquedos e Brincadeiras", mas em 2014, houve a alteração desse conteúdo, passando a trabalhar com o "Esporte" como descrito no Projeto Institucional (ANEXO2).

Conforme as Diretrizes Curriculares de Educação Física do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), os Conteúdos Estruturantes da Educação Física se compõem por: jogos, lutas, danças, ginástica, capoeira e esporte. Ainda conforme esse documento (PARANÁ, 2008), fazem parte dos Elementos Articuladores: a cultura corporal e mídia, cultura corporal e mundo do trabalho, cultura corporal e lazer, cultura corporal e saúde, cultura corporal e corpo, cultura corporal e diversidade, cultura corporal e técnica e tática, cultura corporal e desportivização, cultura corporal e ludicidade.

Os Elementos Articuladores foram propostos pelas Diretrizes "visando romper com a maneira tradicional como os conteúdos têm sido tratados na Educação Física, faz-se necessário integrar e interligar as práticas corporais de forma mais reflexiva e contextualizada, o que é possível por meio dos Elementos Articuladores" (PARANÁ, 2008, p. 52). Dessa forma, esses elementos não podem ser entendidos como conteúdos paralelos, tampouco trabalhados apenas teoricamente e/ou de maneira isolada. As Diretrizes colocam esses conteúdos como "articuladores dos conteúdos, podem transformar o ensino da Educação Física na escola" (PARANÁ, 2008, p.53).

Logo, entendemos que gênero e sexualidade, podem ser articulados com os conteúdos citados acima, desse modo, optamos para esse estudo defender uma proposta de Educação Sexual emancipatória, que possa contribuir com o objetivo de tornar toda a comunidade educativa apta a discutir assuntos importantes para o discernimento, na área da sexualidade (MAIO, 2011).

Concordamos com Furlani (2011, p. 40), ao afirmar que "educadoras e educadores comprometidos com mudanças sociais devem procurar perturbar, sacudir as formas de se posicionarem perante as discussões de educação sexual, que tradicionalmente, vem sendo realizadas no Brasil". Para a autora "[...] fazer essa problematização requer referenciais, no mínimo críticos e, mais ousadamente, pós-críticos" (FURLANI, 2011, p. 40). A mesma complementa dizendo que os Estudos Culturais e os Estudos Feministas (principalmente aqueles ligados à perspectiva pós-estruturalista) podem se constituir em uma referência e ser adotados como bússola nas discussões acerca dos gêneros e sexualidades, das diferenças étnico-raciais, tanto nos contextos acadêmicos, formação de professores/as, quanto na Educação Básica.

Como vimos anteriormente, os conceitos de gênero e sexualidade por vezes aparecem unidos, mas é necessário distingui-los, Louro (2012, p. 448), descreve que estudiosas e estudiosos têm empregado o "conceito de gênero para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo; assim sendo, as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade". Todavia, a autora explica que por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais.

Louro (2012, p.448) conclui dizendo que no campo teórico dos estudos feministas, gênero e sexualidade são construções sociais, culturais e históricos "no entanto, essa não é uma formulação amplamente aceita, especialmente quando se trata da sexualidade. Nesse terreno, mais do que em qualquer outro, os argumentos da 'natureza' parecem falar mais alto".

Dessa maneira, partiremos, aqui, para a explicação dos termos que serão tratados no decorrer dessa dissertação, a fim de apresentar brevemente os conceitos de: gênero, sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero.

Meyer (2012, p.16) explica que o conceito de gênero representa todas as formas de "construção sociais, culturais, linguísticas implicadas com os processos que diferenciam homens e mulheres". Consonante a isso, Carrara (2009) descreve que esse conceito significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos. O autor ainda afirma que para as Ciências Humanas e Sociais o termo 'gênero' refere-se à construção social do sexo anatômico.

É necessário relembrar que o conceito de gênero surgiu com os Estudos Feministas estadunidenses da década de 80, dentre esses estudos temos as contribuições fundamentais de Joan Scott, historiadora, militante feminista e professora de Ciências Sociais do Instituto de Estudos Avançados de Princeton-EUA (LOPES, 2013; NEIRA, NUNES, 2011).

Para Scott (1995), o gênero pode ter aparecido entre as feministas norte-americanas pós-estruturalistas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções de sexo; logo a palavra gênero indicava a rejeição ao determinismo biológico implícito no termo 'sexo'.

Porém, antes de Scott e do conceito de gênero, destacamos aqui a filósofa Simone de Beauvoir (1908-1986), cujas ideias foram incorporadas pelo movimento feminista. Sua obra "O Segundo Sexo" (1987) deu impulso à reflexão sobre a desigualdade entre homens e mulheres nas sociedades modernas que tendiam a inferiorizar as mulheres e o feminismo. A primeira frase do referido livro é "não se nasce mulher, torna-se mulher" (BEAUVOIR, 1987, p.13), o que descarta qualquer determinação biológica e naturalizante da conduta feminina. Nos apropriamos da cultura, os sistemas de gênero – masculino e feminino – os quais foram construídos historicamente e são apropriados por meio da cultura; tal como aprende-se a comportar com homem ou mulher, vestir-se, andar, viver e reproduzir os padrões de masculinidade e feminilidade, conforme cada cultura apregoa.

Abordagens biologizantes afirmam que a sexualidade é algo natural no/a ser humano/a, porém, a sexualidade, de acordo com Jeffrey Weeks (1993 *apud* LOURO, 2014), é a "forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais". Para Louro (2001, p. 11), "[...] a sexualidade não é apenas uma questão pessoal,

mas é social e política, [...] ela é 'aprendida', [...] é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”.

Se a sexualidade é tida como ‘natural’ do/a ser humano/a, porque então o que vemos na infância é oposto disso? Ou seja, vemos uma insistente imposição em adequar a criança ao gênero correspondente ao sexo biológico, como consequência de um processo heteronormatizador, que, conforme Louro (2000, p. 101), "desde os primeiros anos de vida, várias instâncias sociais, em especial a família e a escola, realizam um investimento contínuo e cuidadoso no sentido de garantir a 'aquisição' da heterossexualidade".

Louro (2000, p. 101) demonstra parecer um contrassenso a realização de um enorme esforço para assegurar algo que, a princípio, deveria ocorrer naturalmente, seguindo a 'ordem' da natureza. Apesar disso, a autora destaca que "[...] o tal desenvolvimento esperado, desejado e previsto não está assegurado, o que justifica por em funcionamento um processo de heteronormatividade". A vigilância dos corpos é exercida não somente de forma exterior, com a obediência às regras e códigos, ela é, sobretudo, exercida pelo próprio sujeito que, precocemente aprende a controlar-se e governar-se (LOURO, 2000).

Há uma vigilância para que a heterossexualidade seja posta como norma (regra) e normal (natural da vida humana), conseqüentemente "há uma severa vigilância em torno da masculinidade infantil, visto ser ela uma espécie de garantia para a masculinidade adulta" (FELIPE; GUIZZO, 2004, p.34), ou seja, é necessário policiar a masculinidade como modelo hegemônico, vigiando e controlando qualquer ato que denuncie uma feminilidade possível no sujeito, como descreve Louro (2000, p.102), que "tornar-se masculino pode implicar na combinação de uma heterossexualidade compulsória associada à homofobia e à misoginia".

Ao falarmos de gênero precisamos discutir sobre orientação sexual, pois não são sinônimos. Identificar-se com o gênero (cisgênero) ou gênero oposto ao sexo biológico (transgênero) não corresponde diretamente à orientação sexual. A heterossexualidade, assim como a homossexualidade e a bissexualidade, são orientações sexuais; o sufixo ‘dade’ refere-se ao ‘modo de ser’, em vista disso, não se utiliza a terminação ‘ismo’, por remeter à doença.

Foucault (1992, p.233) afirma que "por volta de 1870 que os/as psiquiatras começaram a construí-la (a homossexualidade) como objeto de análise médica: ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e de controles novos". Todavia, o 'homossexualismo' deixou de ser tratado como doença somente em 1985, quando o Conselho Federal de Medicina retirou a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças - CID. Em 17 de maio de 1990, durante a 43ª Assembleia Mundial da Saúde, a homossexualidade foi excluída da décima revisão da lista de doenças (BORTOLINI, 2008a). Porém, a retirada do 'homossexualismo' não encerrou as discussões sobre a genealogia da homossexualidade e ainda hoje se buscam respostas e/ou possíveis 'causas' das manifestações das homossexualidades.

Já a identidade de gênero é a percepção que cada pessoa tem de si, como ela se identifica, como sendo do gênero masculino ou feminino, ou a combinação dos dois ou nenhum deles, independente do sexo biológico (ABLGT, Martins; Romão *et al.*, 2010).

Borrillo (2009, p.17) delinea a diferença homo/hetero não é apenas constatada; ela serve, acima de tudo, para ordenar um regime de sexualidades no qual os comportamentos heterossexuais se classificam como modelo social. De acordo com o autor, o sexo biológico (macho/fêmea) determina um desejo sexual unívoco (heterossexual), bem como um comportamento social específico (masculino/feminino). "Sexismo e homofobia aparecem, então, como elementos básicos do regime binário de sexualidades".

Partindo dessas considerações, fazemos as seguintes questões: nas reuniões, estudos e aulas aplicadas o PIBID/EF-UEM discute-se sobre gênero, sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual? Quais os principais problemas e limites encontrados pelos/as pibidianos/as ao tratar desses assuntos? Houve alguma disciplina na graduação de Educação Física/UEM que tratasse de gênero e sexualidade? Essas são questões fundamentais que procuramos discutir no decorrer do estudo.

Esta dissertação encontra-se organizada em quatro seções, sendo a primeira dedicada à descrição do PIBID e do subprojeto do PIBID de Educação Física/UEM. Na seção seguinte, utilizamos de pesquisa bibliográfica para analisar a presença das

mulheres nos ambientes de ensino e como os movimentos feministas ajudaram a construir e contribuir com os Estudos Feministas e Estudos Culturais aplicados à área educacional.

Na terceira seção utilizamos dos Estudos Culturais para analisar o currículo da EF, fazendo um breve histórico no início do Curso no Brasil, as influências europeias na construção do curso e, por fim, o discutir como a ‘crise’ da Educação Física possibilitou novas abordagens sobre a construção do conhecimento da Educação Física, suas metodologias e objetos de estudos.

A última seção dedica-se à análise das entrevistas dos/as pibidianos/as de Educação Física/UEM por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1979). Terminamos com as Considerações Finais em que apontamos alguns pontos encontrados a partir desse estudo, assim como possibilidades de estruturação de novos estudos sobre gênero e sexualidade em outros subprojetos do PIBID, em nível institucional, estadual e nacional.

1. PIBID E O PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEM: ORIGEM, OBJETIVOS E TRAJETÓRIA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge como Programa do Governo Federal no final de 2007, com o Governo Lula, mas foi lançado apenas em 2009, com a Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2009), sendo ratificada pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

Alguns dos objetivos do PIBID são (CAPES, 2009, p.1):

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos Cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos Cursos de licenciatura.

São concedidas bolsas de: iniciação à docência, supervisão, coordenação de área, de gestão e para a instituição. As bolsas de iniciação à docência são para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Supervisão: para professores/as de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Coordenação de área: para professores/as da licenciatura que coordenam subprojetos. Coordenação de área de gestão de processos educacionais: para o/a professor/a da licenciatura que auxilia na gestão do projeto nas Instituições de Ensino Superior (IES). Coordenação

institucional: para o/a professor/a da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional¹ (CAPES, 2009).

Conforme texto publicado pela Capes (2012, p. 31), o PIBID também se diferencia do modelo de estágio supervisionado

[...] por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto a inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista.

Além dessas informações a inserção do/a pibidiano/a na escola pode ocorrer já no primeiro ano de graduação, o que, no caso dos estágios obrigatórios, somente ocorre nos anos finais dos Cursos de licenciatura.

Ao discutirmos a especificidade do PIBID da UEM, descreveremos algumas informações. Foram iniciadas as atividades do PIBID, na UEM, em 2010, que possui atualmente 18 Subprojetos, nos seguintes Cursos: Biologia/Campus Sede; Ciências/Campus Goioerê; Ciências Sociais/Campus Sede; Educação Física/Campus Sede; Filosofia/Campus Sede; Física/Campus Goioerê; Física/Campus Sede; Geografia/Campus Sede História/Campus Ivaiporã; História/Campus Sede; Interdisciplinar/Campus Sede; Letras-Francês/Campus Sede; Letras-Inglês/Campus Sede; Letras-Português/Campus Sede; Matemática/Campus Sede; Pedagogia/Campus Cianorte; Pedagogia/Campus Sede; Química/Campus Sede. Contemplando um total de 419 bolsistas de Iniciação à Docência; 57 supervisores/as nas escolas da Educação Básica; 27 coordenadores/as de área; 03 coordenadores/as de gestão e 01 coordenador institucional².

No estudo que realizei sobre o PIBID de EF/UEM (GATTI, 2013), obtive algumas informações básicas sobre o subprojeto, considerando que foi o primeiro estudo sobre o PIBID de EF/UEM e muitos dados permanecem até 2016, os quais

¹Os dados inseridos aqui foram retirados da página do PIBID no site da Capes: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 30 jul. 2016.

²Idem.

descreverei para apresentar a estrutura do subprojeto de EF/UEM. No Paraná, são treze PIBID de Educação Física, as IES são Instituto Federal do Paraná (IFPR), Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Sion (ISE-SION), Pontifícia Universidade Católica (PUC-PR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Paraná/Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí (UNESPAR-FAFIPA), Universidade Estadual do Paraná (UENP), Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Já as Instituições de Ensino Superior do Paraná que possuem o PIBID de Educação Física, são: UNICENTRO (Irati), UEL (Londrina), UFPR (Curitiba), PUC-PR (Curitiba), UEM (Maringá), UEPG (Ponta Grossa), UNESPAR-FAFIPA (Paranavaí) e IFPR (Curitiba), num total de oito IES e nove PIBID de EF, pois a UEL possui dois projetos.

Descrevemos agora o PIBID na UEM-Sede, mais propriamente do PIBID da Educação Física, do qual a pesquisadora foi bolsista no período de agosto de 2012 a dezembro de 2013³.

O subprojeto da Educação Física iniciou suas atividades na UEM a partir de agosto 2012, com vinte estudantes bolsistas e atuava em duas escolas. Em 2016, houve um debate sobre a continuação do subprojeto, após muitos protestos de bolsistas e professores/as, o Programa não foi extinto pela Capes, porém aconteceram cortes de bolsistas, como o subprojeto de EF da UEM, que contava com vinte bolsistas, ficando com apenas seis nesse mesmo ano e atendendo a somente um colégio estadual.

No período de 2012 a 2013, esse subprojeto atuava com o conteúdo estruturante "Jogos, Brinquedos e brincadeiras⁴", assim como alguns conteúdos articuladores (Cultura corporal e ludicidade, Cultura corporal e diversidade, Cultura

³As informações sobre o PIBID/EF-UEM inseridas neste estudo foram retiradas da monografia intitulada "Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física no âmbito do PIBID da UEM/PR" apresentada pela pesquisadora Gatti, 2013.

⁴Conforme consta no Projeto Institucional do subprojeto do PIBID/EF/UEM, inserido no Anexo II deste estudo.

corporal e lazer, Cultura corporal e mundo do trabalho e Cultura corporal e Mídia), nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O Projeto Institucional do PIBID de EF/UEM⁵expõe alguns temas dos brinquedos artesanais críticos (explicaremos posteriormente) que são levados pelos/as pibidianos/as à sala de aula para serem trabalhados, conforme o planejamento formulado pelo subprojeto (coordenador, supervisores/as e pibidianos/as):

[...] nesse sentido, os vários temas abordados nos inúmeros brinquedos artesanais críticos já produzidos se aproximam do cotidiano social tais como: Furto do lúdico, Estigmas e preconceitos, Discriminação por gênero, nacionalidade, sexualidade, geração, raça/etnia, Exploração pelo trabalho infantil, Cidadania, Conformismo e resistência, Liberdade, Emancipação humana e política, Utilização do espaço urbano, Defesa do meio ambiente e reciclagem, Linguagem e comunicação, Prática de atividades físicas, Uso de entorpecentes, Nutrição e saúde, Humanização e desumanização do tempo livre, Trabalho assalariado, dentre outros(PROJETO INSTITUCIONAL, s/d.).

Os brinquedos artesanais críticos foram produzidos por acadêmicos/as de EF entre 2008 e 2014, onde faziam parte da disciplina de Teorias do Lazer, sendo uma forma de avaliação dos(as) acadêmicos(as). Para essa produção, primeiramente são realizados estudos gerais sobre lazer, ócio, recreação, trabalho e educação, que fornecem condições gerais para uma análise da sociedade. Em 2013 o PIBID de EF passou a utilizar tais brinquedos em suas aulas conforme o conteúdo estruturante e atravessador descrito no subprojeto (GATTI, 2016).

Para a produção desses brinquedos os/as acadêmicos/as de EF essas leituras e discussões em sala, os/as acadêmicos/as dividem-se em duplas para produção de um brinquedo, com a escolha de um tema dentre os seguintes: conformismo e resistência, luta de classes, furto do lúdico, preconceito de cor, etnia, religião, orientação sexual, classes econômicas, classes sociais, padrão corporal/estético, doenças contagiosas e/ou crônicas, gênero, alienação e estranhamento, mais-valia, propriedade privada, estado, humanização e

⁵O Projeto Institucional encontra-se no Anexo II deste estudo.

desumanização do tempo livre, aparelhos ideológicos do estado, mídias, deficiências e consumismo.

Os passos para a elaboração e construção do brinquedo são (GATTI, 2016, p. 13):

- Leituras primárias da disciplina;
- Escolha do tema pela dupla;
- Elaboração do brinquedo;
- Construção;
- Fundamentação teórica para entrega do trabalho escrito (parte I);
- Apresentação do brinquedo para turma e entrega da parte I;
- Mediação;
- Análise das mediações;
- Entrega do relatório final (parte II);

Com o tema escolhido é necessário selecionar o material teórico adequado e realizar as leituras, frequentar monitorias, ilustrar a ideia do brinquedo e tirar dúvidas com o/a professor/a. Com a ideia do brinquedo pronta, é hora de construí-lo e fundamentá-lo teoricamente para a mediação do mesmo.

Para a construção do brinquedo são utilizados materiais como madeira, papelão, EVA, TNT, cola, pregos, tachinhas e grampos (cuidando para que não deixem pontas que ofereçam perigo ao brincante), garrafas PET, molas, bolinhas de gude ou isopor, etc.; a ideia é construir um brinquedo artesanal de baixo custo.

Com a conclusão da fundamentação teórica e construção do brinquedo, o mesmo será apresentado à turma. O/a professor/a avalia questões como originalidade, segurança, beleza, motivação, criatividade, clareza, fundamentação e coesão do/com o tema. A próxima etapa é a mediação do brinquedo com a comunidade⁶, a partir de contatos estabelecidos pelos acadêmicos em escolas, praças, ruas para fazer a mediação com a população.

A última etapa do brinquedo é a análise das mediações com os brincantes. Os/as acadêmicos/as devem anotar as reações, respostas, gestos, olhares dos brincantes durante a mediação do brinquedo, o que servirá para análise do processo e do brinquedo que deverá constar do relatório final, que deverá conter todas as

⁶ As idas dos/as acadêmicos/as com os brinquedos para a comunidade são organizadas pelos/as professores/as da disciplina, sendo que devem contabilizar 32 horas/aula de intervenção pedagógica com o brinquedo.

mediações e análises dos brinquedos, juntamente com a fundamentação teórica. O objetivo do brinquedo não é somente divertir, mas também permitir ao brincante que possa aprender o conteúdo de uma forma diferente e com a ajuda do professor(a)/acadêmico(a)/pibidiano(a).

Assim, quando a criança/adolescente brinca com o brinquedo produzido pelos /as acadêmicos/as, não é apenas brincar por brincar, com um fim em si mesmo, mas o brinquedo é um meio para se alcançar uma finalidade, seja ela a ruptura de preconceitos, entendimento de conceitos como mais-valia, Estado, propriedade privada, dentre outros temas já mencionados.

Alguns desses brinquedos artesanais críticos procuram contrariar a norma dos brinquedos fabricados por grandes indústrias e que, na maioria das vezes, reforçam a divisão sexista de brinquedo azul para meninos e brinquedo rosa para meninas, dessa forma o brinquedo era uma instrumento para problematizar essas questões e questionar masculinidades e feminilidades presentes nos brinquedos mercadológicos (GATTI, 2016).

Nas aulas que foram aplicadas pelos/as pibidianos/as entre os anos 2012 e 2014, utilizou-se mesmo critério de avaliação para os/as alunos/as das escolas - a produção de um brinquedo artesanal crítico ou jogo. Os/as aluno/as foram divididos em duplas, trios ou quartetos para construí-los conforme a temática trabalhada em sala de aula pelos/as pibidianos/as de EF.

A produção do jogo foi critério de avaliação para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e foi produzido no Ensino Médio também, isso depende do critério que a dupla utilizou para fazer o planejamento das aulas ou no decorrer delas. Já, a produção do brinquedo ficou restrita ao Ensino Médio por se tratar de uma confecção que é necessária habilidade maior com determinados materiais utilizados na confecção como: madeira, martelo, prego, tachinhas, grampos, serras etc., que podem ser utilizados ou não pelos/as alunos/as (GATTI, 2013).

Porém, com a mudança do Coordenador⁷ do subprojeto em 2014, houve a necessidade do PIBID de Educação Física alterar o Conteúdo Estruturante, passando então a trabalhar com o 'Esporte'.

⁷A mudança de Coordenação da Educação Física se deu pela ida do Professor 'R' ao Doutorado na UFBA (Salvador), em 2013.

Dessa forma, a proposta do PIBID Ed. Física na UEM, busca enfatizar os Jogos e brincadeiras, por meio da intervenção pedagógica com brinquedos artesanais críticos⁸ que são produzidos pelos acadêmicos de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, no projeto de ensino 'Laboratório de ensino e pesquisa do lúdico e tempo livre – LUDOTECA⁹. Nesse sentido, dentre os vários temas abordados nos inúmeros brinquedos artesanais críticos já produzidos, escolhemos aqueles que aproximam da matriz teórico-metodológica do PIBID – Ed. Física na UEM que foram: Conformismo e resistência, Liberdade, Emancipação humana, Emancipação política, Alienação e estranhamento, Humanização e desumanização do tempo livre, Trabalho assalariado, Luta de classes, dentre outros. Além dos brinquedos, o Curso de Educação Física da UEM, também, possibilita a elaboração de jogos temáticos críticos (disponíveis no site do grupo Marxlutte – DEF/UEM) e que, também, são utilizados pelo PIBID – Ed. Física (OLIVEIRA, 2013, p. 1).

As aulas do PIBID são ministradas por uma dupla de acadêmicos/as bolsistas da Licenciatura em EF e acontecem com a supervisão de um/a professor/a da área, lotado/a na escola parceira. No PIBID de Educação Física da UEM, cada dupla é responsável por uma turma (Ensino Fundamental ou Médio) e nela aplicam uma aula por semana conforme acordo com o/a professor/a supervisor/a, portanto, o/a mesmo/a tem uma das duas aulas semanais para lecionar o seu conteúdo e a dupla de bolsistas utiliza-se de uma delas para ministrar as aulas do PIBID (GATTI, 2013).

As reuniões são realizadas semanalmente às terças-feiras, com duração de duas horas, no período vespertino. Os/as pibidianos/as devem dedicar ao projeto, 20 horas semanais que incluem: estudos individuais e preparação de aula (2hs), reuniões (2hs), horário de permanência na escola com observação e regência (1hr de regência e 3hs de observação). O cronograma de atividades desenvolvidas nas reuniões tem organizado leituras, discussões sobre planejamentos, apresentação de dinâmicas, aulas, organização interna, até a confecção de relatórios, murais e trabalhos acadêmicos (GATTI, 2013).

⁸Uma das principais características dos brinquedos artesanais críticos já produzidos e em produção é priorizar a presença de um/a licenciado/a em Educação Física ou de um/a educador/a durante o ato do brincar, enfatizando uma intervenção pedagógica com consistência teórica e coerência metodológica, para a transmissão de Conteúdos que tratam do desvelamento da realidade social por meio da dimensão lúdica, para, então, contribuir com sua superação (GATTI, 2013).

⁹www.marxlutte.webs.com

O PIBID institucional permite aos subprojetos a autonomia, tanto à linha teórico-metodológica a seguir (sendo a linha seguida pelo PIBID/EF-UEM pautada na Pedagogia Histórico-Crítica), quanto à escolha das escolas que terão a intervenção do Programa, a forma de atuação, os materiais utilizados, experiências de ensino etc., por conta dessa autonomia foi possível ao PIBID de Educação Física da UEM, de 2012 a 2014, enquanto o subprojeto trabalha com o conteúdo Jogos, Brinquedos e Brincadeiras e propor os Conteúdos Atravessadores já que ele permite experiências de ensino como forma de laboratório de ensino e formação.

Partindo dessas informações podemos perceber outra diferença entre o PIBID e os estágios curriculares obrigatórios, tanto em sua estrutura, quanto em seu planejamento de trabalho, estudo e pesquisa como apresentaremos na metodologia que apresentaremos a baixo.

A metodologia de trabalho do subprojeto de Educação Física é objetivada em ações previstas¹⁰ no Projeto Institucional, são elas: Promover a iniciação à docência na Escola nas aulas de Educação Física; Possibilitar uma aproximação com a realidade escolar; Organizar, executar e avaliar eventos recreativos, artísticos e culturais na escola; Realizar a intervenção pedagógica a partir dos brinquedos artesanais temáticos e do esporte crítico-superador; Refletir, analisar, discutir e avaliar a prática escolar desenvolvida nesse subprojeto; Produzir e socializar os conhecimentos elaborados nesse subprojeto de iniciação à docência em educação física em eventos científicos; Elevar a consistência e coerência político-pedagógica da formação inicial dos/as Licenciandos/as em Educação Física; Promover o reconhecimento dos problemas do cotidiano escolar e a respectiva elaboração das ações didático-político-pedagógicas; Possibilitar que os Professores da Escola contribuam na formação inicial dos iniciantes à docência; Elaborar uma prática escolar fundamentada em uma teoria pedagógica emancipatória; Possibilitar que os iniciantes à docência reconheçam as singularidades do trabalho docente; Elaborar um recurso didático-pedagógico de Educação Física Escolar.

¹⁰Cada uma dessas ações previstas estão descritas no Projeto Institucional, dispostas nos Anexos desse estudo.

Vale ressaltar também que as aulas, assim como o planejamento, também são elaboradas pelas duplas de acordo com as Diretrizes Curriculares Orientadoras¹¹ da Educação Básica – Educação Física que já apresentam os Conteúdos Estruturantes da área e os Conteúdos Articuladores. Além desses, o PIBID Educação Física da UEM, elaborou outro grupo de ‘Conteúdos’, denominados **Atravessadores** que podem ‘atravessar’ qualquer conteúdo (Estruturante e Articulador). Tais Conteúdos foram elaborados seguindo uma ordem de complexidade de acordo com cada ano do ensino básico, sendo as séries iniciais do Ensino Fundamental um conteúdo mais introdutório e anos finais do Ensino Médio, conteúdos mais complexos e abrangentes (GATTI, 2013).

Esses Conteúdos seguem também uma ordem de “espiralidade do conhecimento” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p.34), por exemplo: no sexto ano tem o conteúdo “Conformismo e Resistência” que antecede e tem como base introdutória o conteúdo atravessador ‘luta de classes’ que só será trabalhado no terceiro ano do Ensino Médio.

No começo do ano letivo de 2013, o PIBID/EF-EUM estava se preparando para iniciar as atividades nos colégios, houve então a necessidade de elaborar algo que ajudasse aos/às pibidianos/as em sua práxis pedagógica e, em reunião, chegaram ao consenso que seria útil elaborar um quadro de temas (que mais tarde vieram a receber o nome de Conteúdos Atravessadores) para servir de ferramenta à construção dos planejamentos, que fossem de acordo com a proposta do PIBID de Educação Física – Jogos, Brinquedos e Brincadeiras (GATTI, 2013).

Esses Conteúdos Atravessadores recebem uma ordem de complexidade, seguindo princípio curricular da ‘Simultaneidade dos Conteúdos’ em que os são organizados e apresentados aos/às alunos/as de maneira simultânea.

Esse princípio confronta o etapismo, ideia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos “pré-requisitos” do conhecimento. A partir dessa ideia se organizam na escola as séries, ou seja, o sistema de seriação, no qual os Conteúdos são distribuídos por ordem de “complexidade aparente”. Na primeira série o aluno aprende uma sucessão ou sequência de

¹¹(PARANÁ, 2008). Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 17 jan. 2017).

Conteúdos, na segunda outra, na terceira outra, e assim sucessivamente (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 33).

Ou seja, segue-se do conteúdo mais fácil ao mais complexo de acordo com os anos escolares, por exemplo: no 7º ano os/as alunos/as terão o Conteúdo Atravessador 'Luta de Classes' cujas aulas serão apenas introdutórias ao tema para que, ao chegar no 3º ano do Ensino Médio, estes/as já tenham condições para o aprofundamento. Outro princípio curricular utilizado foi o da 'Simultaneidade', nos quais dados da realidade não podem ser pensados nem explicados isoladamente, sendo assim, "o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando" (VARJAL, 1991 *apud* CASTELLANI FILHO, 2009, p. 34).

O nome 'Conteúdos Atravessadores' foi proposto pelo coordenador do PIBID de EF/UEM, em 2012, professor "R", pelo fato que pode 'atravessar' qualquer conteúdo articulador e estruturante. Essa proposta foi o resultado de um longo período de estudos, reuniões e práticas pedagógicas que permitiram e serviram de base para a elaboração desses conteúdos.

Seguiremos agora para a explicação de como os 'Conteúdos Atravessadores' podem ser aplicados na Educação Física e sua relação com a Pedagogia Histórico-Crítica. No Curso de Educação Física surge, no início da década de 90, uma proposta pedagógica para o ensino da EF Escolar chamada de crítico-superadora, pautada na Pedagogia Histórico-Crítica e no Marxismo, na qual a proposta do PIBID de Educação Física da UEM se fundamenta (GATTI, 2013).

[...]um importante marco para a educação escolar foi a publicação, na década de 1990, do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, escrito por um grupo que se autodenominou de Coletivo de Autores (1992). Nessa obra, é apresentado o *paradigma da reflexão crítica sobre a cultura corporal* – uma tendência que, pautada na Pedagogia histórico-crítica, visa a formação do indivíduo enquanto sujeito histórico e consciente da realidade social em que vive (REIS *et al.* 2013, p. 57, grifo do autor).

A abordagem pedagógica crítico-superadora nasce em um momento histórico em que se buscava a legitimidade da área e o papel que a Educação Física estava assumindo no país,

[...] desde o final da década de 1970, com o processo frequentemente denominado de “redemocratização da sociedade brasileira”, inúmeros estudos passaram a questionar o papel que vinha sendo assumido pela Educação Física em nosso país, qual seja, o de educar os indivíduos em conformidade com as necessidades do modo capitalista de produção da existência humana. Os crescentes questionamentos, que ganharam força na década de 1980, colocaram em xeque o quadro de referências que havia direcionado a Educação Física por mais de um século. A inflexão na área, configurada como uma crise de legitimidade, inaugurou um período de buscas para se construir a autonomia pedagógica da área frente a um quadro histórico de vínculo ao projeto dominante (REIS *et al.* 2013, p. 57).

Segundo o livro *Metodologia de Ensino da Educação Física*, também conhecido como Coletivo de Autores (SOARES *et al.* 1992¹²; CASTELANNI FILHO *et al.* 2009) o conhecimento pedagógico que trata a Educação Física Escolar é a cultura corporal, e o estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. A Pedagogia Crítico-Superadora compreende que as lutas, danças, ginásticas, esportes e jogos são construções históricas produzidas pela humanidade e

[...] o homem[mulher] se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 62).

A Pedagogia Crítico-Superadora se aproxima da Pedagogia Histórico-Crítica por entender o caráter da Educação no campo marxista enquanto socialização do saber e por compreender que as práticas corporais executadas pela humanidade não surgiram do acaso, pois houve uma necessidade e uma finalidade para que a humanidade criasse jogos, brinquedos, danças, esportes, ginásticas, lutas e as reproduzisse às novas gerações (GATTI, 2013).

¹²As duas edições são do mesmo livro "Metodologia de Ensino da Educação Física", porém na segunda edição do livro utilizou-se (CASTELLANI FILHO *et al.* 2009) de acordo com a ficha catalográfica da edição.

O livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (1992, 2009) serve como manual didático para o trabalho pedagógico e como seu próprio nome da metodologia diz: crítico-superadora, pois então, a primeira palavra remete à sua matriz pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, e a segunda remete a uma superação.

A partir disso, apresentaremos os Conteúdos Atravessadores, porém não são novos Conteúdos Articuladores, pelo fato que eles podem ser trabalhados dentro dos Conteúdos Articuladores e dentro dos Conteúdos Estruturantes, por exemplo:

Conteúdo Estruturante: Jogos, brinquedos e brincadeiras

Conteúdo Articulador: Cultura corporal e mídia

Conteúdo Atravessador: Aparelhos Ideológicos do Estado I (Mídia)

Vejamos as tabelas a seguir com os ‘Conteúdos Atravessadores’ elaboradas pelo PIBID de Educação Física, em 2012 para as anos finais do Ensino Fundamental, conforme Gatti (2013, p.27-28):

6º ano	7º ano
a. Furto do lúdico e Consumismo b. Discriminação I (estigmas e preconceitos) c. Humanização e desumanização do tempo livre d. Liberdade humana e. Trabalho assalariado e produção da mais valia f. Conformismo e resistência	a. Estado b. Alienação/estranhamento c. Luta de classes d. Propriedade privada e. Aparelhos ideológicos do Estado f. Emancipação humana
8º ano	9º ano
a. Discriminação I (estigmas e preconceitos): gênero, raça, nacionalidade. b. Furto do lúdico c. Humanização e desumanização do tempo livre	a. Discriminação II (estigmas e preconceitos): sexualidade, religião e classe econômica. b. Conformismo e resistência c. Humanização e desumanização do trabalho d. Consumismo

TABELA 01– ‘Conteúdos atravessadores’, desenvolvidas no PIBID Licenciatura Ed. Física da UEM/PR – Ensino Fundamental.

FONTE: elaborado pela autora, 2017.

Os ‘Conteúdos Atravessadores’ para o Ensino Médio são:

1º ano
a. Liberdade humana b. Estado c. Aparelhos ideológicos I (Esporte/ Mídia, Cultura, Lazer,) d. Propriedade privada
2º ano
a. Trabalho assalariado/Mais valia b. Aparelho ideológico II (Educação, Saúde) c. Emancipação humana
3º ano
a. Luta de classes / Lutas e movimentos sociais b. Alienação/estranhamento c. Aparelho ideológico III (Religião/Política/ Família)

TABELA 02-‘Conteúdos atravessadores’, desenvolvidas no PIBID – Licenciatura Ed. Física da UEM/PR – Ensino Médio. *Idem.*

Fonte: elaborada pela autora, 2017.

Como apontado anteriormente, o PIBID de EF/UEM se pauta na Pedagogia Histórico-Crítica(PHC) e no marxismo, então compreendemos que a Educação, conforme Saviani(2011, p. 13) apresenta “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens[mulheres¹³]”, portanto, os jogos, brinquedos, brincadeiras, lutas, danças, ginásticas, esportes, e todos os Conteúdos Atravessadores citados anteriormente, foram produzidos historicamente e reproduzidos pela humanidade e devem ser socializados pela Educação.

Por isso o PIBID de EF/UEM, ao se pautar na PHC, assume o papel de tratar esses Conteúdos Atravessadores por meio dos Jogos, Brinquedos e Brincadeiras que são um dos conteúdos que trata a Educação Física Escolar, e não um conteúdo da Sociologia ou Filosofia, pois remete à cultura corporal, cultura essa que é e foi repassada para a humanidade tanto em forma de linguagem corporal, quanto em linguagem oral ou escrita na Educação formal ou informal.

O projeto de escolarização é a política que dá a direção à formação, isso é, política cultural, ou seja, a política que vai se desencadear

¹³O termo mulheres foi introduzido por nós para evitar usos sexistas da linguagem, portanto optamos pela flexão de gênero.

para contribuir na formação humana. As relações entre atividade física – Educação Física – cultural corporal são uma construção sócio histórica que depende do modo de vida, do modo de organizar a produção dos bens materiais e imateriais e isso não pode ser visto isolado e a partir de um indivíduo, e muito menos a partir de uma representação, a linguagem, mas, sim, tem que ser encarado historicamente, a partir da totalidade da espécie humana, do gênero humano, a partir da luta de classe. Por isso não podemos abstrair das práticas corporais seus sentimentos e significados, ou seja, seu conteúdo histórico. O homem[mulher] não nasceu praticando esporte, muito menos relacionando esporte com saúde, mas adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida em que as relações esporte e saúde foram se consolidando. Essa construção passa pelas relações do homem com a natureza e com os outros homens[mulheres] na manutenção da vida humana. Aí se constrói a cultura corporal – jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e outras formas que tratamos pedagogicamente na escola (CASTELLANI FILHO *et al.* 2009, p. 163).

A educação que antes era passada de maneira informal, hoje é, em sua maioria, formal. Com a evolução do *Homo sapiens* chegamos à forma mais evoluída de transmitir o conhecimento, e essa forma mais evoluída é a escolar.

Nesse sentido, considerando a dinâmica do processo de produção/reprodução da cultura, a defesa da escola como instituição responsável pela transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado torna-se indispensável para que cada indivíduo da espécie humana possa se inserir na história social, desenvolvendo-se em suas máximas potencialidades (REIS *et al.*, 2013, p. 54).

Para Saviani (2006), a escola tem o papel de socializar o conhecimento sistematizado, isso é, não é qualquer tipo de saber, mas o conhecimento elaborado e não o conhecimento espontâneo, o saber sistematizado e não o saber fragmentado; a cultura erudita e não a cultura popular.

Porém, há autores/as, como Silva (2001, 2013, 2015), que tecem críticas ao currículo. Entendemos que a abordagem marxista e a Pedagogia Histórico-Crítica carecem de estudos sobre gênero e sexualidades, pois essas abordagens ainda veem a categoria luta de classes como fundamental no processo revolucionário pela emancipação humana, deixando as lutas específicas de raça, etnia, gênero e diversidade sexual como secundárias, pois essas categorias fragmentam a luta e dividem a classe trabalhadora.

Concordamos com Furlani (2011, p. 23) ao descrever que

[...] campos teóricos como os Estudos Culturais, os Estudos Feministas e o Pós-Estruturalismo demonstram que a classe social não é a única identidade cultural constitutiva dos sujeitos sociais e tampouco ocupa a centralidade dos processos de desigualdade e exclusão social. Para muitas pessoas, gênero, raça, etnia, condição física, orientação sexual, nacionalidade etc. são marcas identitárias responsáveis por experiências de exclusão tão significativas quanto à classe social.

Assim, fundamentaremos nosso trabalho nos Estudos Culturais¹⁴, por entender as limitações das abordagens referidas acima e passamos então para a próxima parte do nosso estudo em que discutimos a relação entre os Estudos de Gênero e a Educação Física.

¹⁴Os Estudos Culturais têm origem na fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham - Inglaterra, em 1964. A partir da década de 80, o Centro de Birmingham passa a sofrer influência do pós-estruturalismo de Michel Foucault e Jacques Derrida, deixando de adotar a perspectiva marxista (SILVA, 2013, 2015; FURLANI, 2011).

2. ESTUDOS DE GÊNERO: RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Iniciamos essa seção com um breve histórico das mulheres na Educação por compreendermos que ao falarmos de gênero, também precisamos falar sobre Feminismos, que consequentemente foram as estudiosas feministas que conceituaram o termo.

Logo, optamos por iniciar esta seção discutindo a presença das mulheres nos espaços acadêmicos, por entender que "[...] a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino" (LOURO, 2014, p.93), também por considerar a história de algumas mulheres (que iremos apresentar) como fundamental para o surgimento dos Estudos Feministas e da luta do movimento feminista (Primeira e Segunda Ondas¹⁵).

Discutiremos nesta seção que a profissão docente, desde seu início, foi rodeada de questões de gênero e que estas continuam e sempre estarão presentes no ambiente escolar. Conforme Braga (2010), a escola tem a função social de transmitir o conhecimento formal, científico e historicamente organizado e que ainda apresenta dificuldades de trabalhar a temática da sexualidade, em todos os aspectos. Algumas das mulheres citadas a seguir não participaram do movimento feminista, porém, se destacaram por serem além do seu tempo, conforme eram consideradas naquele momento histórico como mulher e que infringiram normas de gênero e/ou papéis sociais (construídos para serem ocupados por determinado sexo) como é o caso da Hipátia e outras mulheres que descreveremos agora.

A primeira mulher que se tem nos registros historiográficos a lecionar na Academia Platônica de Alexandria (tendo se destacado por isso), Hipátia de Alexandria (370 a 415 d.C.), era matemática, astrônoma, filósofa e médica, filha do filósofo Theon. Com o crescimento do Cristianismo, sofreu perseguição até ser assassinada por uma multidão de fanáticos/as religiosos/as seguidores/as de Cirilo, que a acusavam de bruxaria e recusou-se a submeter-se ao casamento e à fé cristã,

¹⁵Discorreremos até a Segunda Onda por entender a sua importância no surgimento do conceito gênero o que se articula a nossa discussão.

pagando com a própria vida o fardo de ser mulher que se opunha as regras impostas pela sociedade em uma época marcada pelo fanatismo religioso e pela ascensão do Cristianismo (SAGAN,1984).

Algumas mulheres conseguiram ter acesso ao conhecimento na Idade Média. A alfabetização era, em grande parte, dada em conventos para meninas (OPTIZ, 1993). Podemos dizer que a alfabetização das mulheres (a partir do século XIII) foi um passo importante para que as mesmas pudessem fazer o registro histórico e deixar que o mesmo fosse apenas escrito e narrado por mãos masculinas.

As mulheres, ainda na Idade Média, sempre deveriam ter a tutela de um homem, seja ele, pai, irmão, marido ou padre nas atividades intelectuais, religiosas e/ou domésticas para que se mantivessem submissas ao homem, conforme apregoava a Bíblia Católica (CHASSOT, 2004).

Depois de séculos de repressão, é no início do século XX que as mulheres, inicialmente, as mulheres brancas, começaram a se organizar politicamente para exigir direitos, como o direito ao voto (a primeira onda feminista), mas também abarcavam outros direitos, tais como oportunidade de ingresso às universidades e acesso a determinadas profissões, esses interesses estavam ligados às mulheres brancas e de classe média (LOURO, 2014).

Um exemplo disso foi Marie Curie, ganhadora de dois prêmios Nobel (1903 e 1911) por seus estudos em Radioatividade. Curie, não foi admitida nas academias científicas francesas porque os catedráticos não aceitavam mulheres. Houve grandes debates no Comitê Secreto da Academia de Ciências, e alguns membros da Academia consideravam a admissão de uma mulher suficientemente importante para justificar uma sessão plenária das Academias que constituíam o Instituto da França, mas a sessão nunca chegou a tratar o tema (PAIRO, 1997).

Conforme Yannoulas (2007, p.3) apresenta,

a luta das mulheres pela educação superior e pela entrada nas academias europeias teve como contexto inicial originário a denominada "Querrelha das Mulheres", que foi o primeiro debate documentando entre homens e mulheres sobre a natureza e o valor das mulheres na sociedade. Iniciada na França, esta "Querrelha" logo se ampliou a toda Europa. No início, não se debatia a igualdade dos homens e das mulheres; mas as mulheres, sim, discutiam a visão masculina da identidade feminina, e reivindicavam o acesso ao saber legitimado: as posições mais essencialistas argumentavam que era

necessário permitir o acesso das mulheres ao saber legitimado para que melhor cumprissem suas funções específicas; enquanto as posições mais racionalistas entendiam que as mulheres tinham capacidades semelhantes às dos homens e condições de acesso ao dito conhecimento.

Anderson e Zinsser (1992 *apud* TOSI, 2007) afirmam que as primeiras universidades a aceitarem mulheres foram as de Zurique em 1865, e a última da Prússia, em 1908, vale recordar que as primeiras universidades surgiram no século XII na Europa e permaneceram fechadas às mulheres por aproximadamente oito séculos, por justificarem que isso afetaria sua feminilidade, as debilitariam como futuras mães e seus corpos frágeis se ‘degenerariam’ com o uso demasiado do cérebro.

Louro (2012) conta que aos poucos, as universidades foram se abrindo para as mulheres, os cursos de Pedagogia e Enfermagem foram os primeiros a recebê-las, pois se concebiam como ‘natural’ a elas características como o cuidado, o amor, vigilância e sensibilidade, mas antes desses cursos superiores serem abertos às mesmas, Louro (2012) descreve que no Brasil, com a Proclamação da República, houve um discurso para afastar do país a imagem de Colônia atrasada, primitiva e inculta, pois a maioria da população era analfabeta (exceto homens da nobreza) e o papel da educação na modernização do país era fundamental.

Em 1827, Dom Pedro I assina a lei que institui as ‘escolas de primeiras letras’ para todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império, havia escolas para meninos e meninas, essas fundadas por organizações religiosas femininas ou masculinas. Para ambos os gêneros eram ensinados primeiramente a ler, escrever, contar, fazer as quatro operações fundamentais e a doutrina cristã. A diferenciação era que para meninos se ensinava geometria e para meninas, bordado e costura (LOURO, 2012).

Floresta (1989, p. 110) descreve a seguir o que era considerada uma boa educação para as jovens mulheres no século XIX:

[...] ler e escrever o português, que apesar de ser nosso idioma, não se tem grande empenho de conhecer cabalmente; falar um pouco francês, o inglês, sem o menor conhecimento de sua literatura; cantar, tocar piano, muitas vezes sem gosto, sem estilo, e mesmo sem compreender devidamente a música; simples noção de desenho, geografia e história, cujo estudo abandona com os livros ao

sair do colégio, alguns trabalhos de tapeçaria, bordados, crochê etc., que possam figurar pelo meio dos objetos de luxo expostos nas salas dos pais a fim de granjear fúteis louvores a sua autora.

Quando os legisladores regulamentaram a primeira Lei de instrução pública que as mulheres tinham acesso, o ensino das 'pedagogias', afirmaram que só seriam nomeadas as mestras "[...] aquelas senhoras que por honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também coser e bordar" (LOURO, 2012, p.444).

A autora ainda acrescenta que em meados do século XIX, com a reclamação do abandono da educação e da falta de mestres/as nas províncias, iniciam-se então em algumas cidades do país, escolas para formação de docentes. Como apresenta Louro (2012), a atividade docente foi iniciada no Brasil por homens ligados à igreja católica, os jesuítas, no período de 1549 a 1759, e depois ocupadas por mulheres no magistério. As mulheres passaram a ser necessárias à formação docente para ensinar meninas, estas deveriam estudar separadamente dos meninos, em classes ou instituições diferentes.

Ainda no século XIX, em 1881, foi publicada a Polianteia Comemorativa da Inauguração das Aulas para o gênero feminino do Liceu Imperial de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Esse documento contou com mais de cem intelectuais, convidados, todos homens, a publicarem seus pensamentos sobre a educação da mulher. Mesmo com pontos de vista divergentes acerca da educação feminina, grande parte desses pensadores considera importante educar a mulher para a dignificação da família e da nação (SFORNI, 1996).

Com o higienismo¹⁶ e eugenia era importante à pátria que a mulher gerasse filhos/as fortes e saudáveis, logo, para alguns pensadores da Polianteia, como Bocaiúva (*apud* SFORNI, 1996, p. 76), afirmava que

[...] educar a mulher é educar a humanidade. Desse ente elevado a quem chamamos de mãe depende inteiramente o nosso futuro. Se ela nos incute os verdadeiros princípios, só por infeliz exceção não seremos bons cidadãos, bons pais, bons crentes (BOCAIÚVA *apud* SFORNI, 1996, p.76).

¹⁶Sobre o Higienismo e a Eugenia indicamos a leitura: BOARINI, Maria Lúcia. **Higiene e raça como projetos**: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá/PR: EdUEM, 2003.

Na concepção de Sforzi (1996), nas Atas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, publicadas em 1884, as opiniões eram semelhantes à Polianteia. Uma delas é que a instrução feminina é defendida, mas desde que seja algo ameno, por dois motivos: ser desnecessário um ensino mais aprofundado, pois as universidades eram laboratórios para formar sábios e as mulheres não aspiravam isso; e em segundo, porque não estavam preparadas para adquirirem conhecimentos mais 'profundos' devido à diferença biológica entre os sexos.

Nogueira (1884*apud* SFORZI 1996, p. 70) argumenta que

[...] motivos poderosos, quer fisiológicos, quer psicológicos, não permitem à mulher a aturada atividade escolar. É do meio em que vivem, é da disposição das classes e, sobretudo da aplicação por demais prolongada que resultam atitudes defeituosas e que podem não somente determinar certas moléstias como perturbações circulatórias ou respiratórias e congestões do cérebro e da vista.

Podemos então dizer que a mulher recebia Instrução e o homem a Educação, portanto a Instrução seria aqui vista como um conjunto de conhecimentos que era prolongação do ato 'natural' de ser mãe'.

Veremos agora como esses valores se estendem da família para a escola, considerada o seu segundo lar. Extrapolaram o ambiente doméstico, justamente porque foram gerados fora dele, na medida em que respondiam a necessidades sociais. E, assim como a família reestruturou-se, agora é a vez da escola. Conteúdo, método e corpo docente serão adequados aos "senhores alunos". Considerando que essa escola recebe todas as classes, seu grande empenho será a promoção da harmonia entre os desiguais. Com essa nova política, abrem-se espaços para a mulher. Se ela já havia se consagrado no lar como educadora dos filhos de ambos os sexos, dada a sua superioridade moral, nada mais natural que dar continuidade ao seu trabalho educativo no universo escolar, depois de receber um mínimo de instrução (SFORZI, 1996, p.74).

Os homens foram abandonando as salas de aula para se dedicarem a outras oportunidades de trabalho consequentes da urbanização e industrialização, ou dedicando-se aos cargos de chefia e direção das escolas, por serem considerados 'menos emocionais' e 'mais autoritários' que as mulheres. Esse processo de saída dos homens e aumento do número de mulheres deu origem à 'feminização do magistério'.

O processo não se dava, contudo, sem resistências ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros "pouco desenvolvidos" pelo "desuso" a educação das crianças. [...] Outras vozes surgiram para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, "por natureza", uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras "naturais educadoras", portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a "extensão da maternidade", cada aluno ou aluna era um filho ou uma filha "espirtual" (LOURO, 2012, p. 449-450).

A partir disso, podemos então dizer que a docência foi sendo construída para a mulher e não o contrário, um ideal de professora, partindo das características femininas do 'ser mãe', como descritas acima pela autora, pois quando a mulher passou a trabalhar também fora do lar, em especial aqui as professoras, surge a preocupação para que o trabalho não a 'embruteça', retirando dela suas 'características femininas'.

Sob o discurso das características femininas articulado com a tradição religiosa da atividade docente, constituiu-se a imagem de "trabalhadoras dóceis, delicadas e pouco reivindicadoras" (LOURO, 2012, p.450), custando então às novas professoras, salários menores comparados aos professores, precariedade de carreira e condições de trabalho.

Mas isso não é observado na carreira docente, com a saída da mulher ao mercado de trabalho na Europa no século XVIII e no Brasil no início do século XX, houve redução do salário geral dos/as trabalhadores/as, decorrente ao aumento do número destes/as no exército de reserva. A luta sindical na Europa no final nos séculos XVIII e XIX por melhores condições de trabalho, salário e redução da jornada de trabalho, não abarcava causas específicas das mulheres. Todo esse contexto de lutas sociais fez que as mulheres se organizassem para conquistar o direito ao voto, e posteriormente acesso às universidades, igualdade de salários, anistia, acesso a creches para os/as filhos/as (TELES, 1999).

Como em outros momentos da história, houve mulheres que lutaram contra as normas vigentes nas sociedades, como foi o caso de Dionísia Pinto Lisboa, mais conhecida pelo seu pseudônimo, Nísia Floresta Brasileira Augusta. Nascida em

Papari (atualmente a cidade se chama Nísia Floresta), Rio Grande do Norte, no dia 12 de outubro de 1810, filha de pai advogado de origem portuguesa, chamado Dionísio Gonçalves Pinto Lisboa e a mãe uma jovem viúva, chamada Antônia Clara Freire. Durante a juventude, Nísia residiu em Goiânia e Recife. Casa-se aos treze anos de idade, mas em poucos meses abandona o marido e volta a viver com a família que a aceita, mesmo contrariando os costumes da época. Em 1928, o pai de Nísia é assassinado a mando de um capitão nas proximidades de Recife, por contrariar os interesses da elite de Olinda. Algum tempo depois conhece Manuel Augusto, estudante de Direito com quem passa a viver junto e tem um filho e uma filha (CASTRO, 2010; DUARTE, 1995).

Em 1832, muda-se para Porto Alegre, com seu marido, a filha Lívia (o irmão fica em Olinda para estudar Direito), mãe e irmãs. No ano seguinte, Manuel Augusto falece e ela passa os próximos quatro anos lecionando em um colégio de Porto Alegre. Nesse momento, Nísia conhece Anita e Giuseppe Garibaldi com quem manteve amizade. No ano de 1835, tem início a Revolução Farroupilha, o que faz Nísia se mudar novamente indo viver no Rio de Janeiro, onde funda o Colégio Augusto dedicado à educação de meninas (CASTRO; ALBERTON; EGGERT, 2010).

Diferente de outros colégios, a proposta de Nísia Floresta para a educação de meninas consistia em disciplinas de Latim, Caligrafia, História, Geografia, Religião, Matemática, Português, Francês, Italiano, Inglês, Música, Dança Piano, Desenho e Costura (FLORESTA, 1989).

Nísia foi muito criticada na época por proporcionar uma educação às meninas que muitos/as concebiam como ‘desnecessárias’, já que as disciplinas estavam ligadas a papéis sociais e não ao universo doméstico (CASTRO; ALBERTON; EGGERT, 2010).

Além de defensora do acesso de mulheres à educação (em que esta não fosse diferente para homens e mulheres) e precursora dos ideais feministas no Brasil, Nísia escreveu diversas obras, dentre elas o *Opúsculo Humanitário*, em 1853, e *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*, em 1792, tradução livre do livro de Mary Wollstonecraft, chamado *Vindication of the Right of Woman*, ambas tratando da defesa dos direitos da mulher. Por conta dos seus pensamentos que geravam

polêmica nessa época, Nísia sofreu duros ataques e preconceitos, isso fez que a autora fosse viver na França coma filha, ficando lá por dezesseis anos, vindo a falecer em 1885, na cidade de Rouen, na França, por pneumonia (CASTRO; ALBERTON; EGGERT, 2010).

Conforme já citamos anteriormente, Nísia foi considerada a precursora das ideias feministas no Brasil, cuja primeira onda¹⁷ do Feminismo surge nas últimas décadas do século XIX, quando mulheres inglesas organizaram-se para lutar por seus direitos, dentre eles o direito ao voto, estas ficaram conhecidas como as *suffragettes*¹⁸. O movimento ganhou força e promoveu grandes manifestações em Londres, algumas foram presas e fizeram greve de fome. O direito das mulheres ao voto no Reino Unido só foi conquistado em 1918, após a morte em 1913 de uma das *suffragettes*, Emily Davidson, que se atirou em frente ao cavalo do rei que disputava a corrida de cavalos na cidade de Derby (PINTO, 2010).

Na concepção de Pinto (2010) não diferente da Inglaterra, no Brasil, a luta feminista também se deu por manifesto pelo direito ao voto feminino, liderada pela *suffragette* Bertha Lutz, bióloga e cientista que estudou no exterior e regressa ao país em 1910, iniciando um movimento social feminino sufragista. Bertha foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização que realizou campanha pública pelo voto, que em 1927 produziu um abaixo-assinado que foi entregue ao Senado Federal, pedindo a aprovação do Projeto de Lei (PL), de autoria do Senador Juvenal Lamartine (Partido Republicano), que estendia o direito ao voto às mulheres. O PL só foi conquistado em 1932, quando foi promulgado o Novo Código Eleitoral Brasileiro no Governo Vargas.

Esse feminismo, tanto na Europa e nos Estados Unidos como no Brasil, perdeu força a partir da década de 1930 e só aparecerá novamente, com importância, na década de 1960. No decorrer desses trinta anos um livro marcará as mulheres e será fundamental para o nova onda do Feminismo: *O Segundo Sexo*, de Simone de

¹⁷Duarte (2003, p.152) descreve as ondas-movimentos feministas como "longe de serem estanques, tais momentos conservam uma movimentação natural em seu interior, de fluxo e refluxo, e costumam, por isso, ser comparados a ondas, que começam difusas e imperceptíveis e, aos poucos (ou de repente) se avolumam em direção ao clímax – o instante de maior envergadura- para então refluir numa fase de aparente calma, e novamente recomeçar".

¹⁸Do termo em inglês '*suffragette*' se denominou o grupo de mulheres que protestavam pelo Direito ao Sufrágio feminino, inicialmente organizado na Inglaterra no início do século XX (PINTO, 2010).

Beauvoir, publicado pela primeira vez em 1949. Nele, Beauvoir estabelece uma das máximas do feminismo, "não se nasce mulher, se torna mulher" (PINTO, 2010, p. 16).

Na década de 60, no Brasil, o feminismo voltar a tomar força novamente, o movimento volta-se agora para lutar contra a Ditadura Militar (1964-1985). Mas, antes disso, outras mulheres foram às ruas contra a 'ameaça comunista' ou de uma possível 'ditadura comunista', muitas dessas mulheres foram convocadas a saírem de seus lares para compor a Marcha de Jesus pela Família e pela Liberdade, foram quinhentas mil 'marchadeiras' que foram utilizadas para engrossar as manifestações contra o ex-presidente João Goulart (governou de 1961 a 1964), deter as reformas (inclusive agrária) anunciadas pelo presidente, e enfim agilizar o golpe militar (TELES, 1999).

O feminismo militante no Brasil, que começou a aparecer nas ruas, dando visibilidade à questão da mulher, surge, naquele momento, sobretudo, como consequência da resistência das mulheres à ditadura, depois da derrota das que acreditaram na luta armada e com o sentido de elaborar política e pessoalmente essa derrota. O retorno a essa origem, naquele momento, remete-nos a radicalidade posta então na questão da mulher como uma questão fundamentalmente 'conflituosa', por contestar as relações de poder tanto no mundo naturalizado das relações entre homem e mulher, quanto em todos os âmbitos da sociedade, articulando as relações de gênero à estrutura de classes, como foi tantas vezes sublinhado sobre o caráter desse movimento no Brasil. A memória dos 'anos de chumbo' com os depoimentos das mulheres militantes e vítimas da repressão militar, permite confirmar que o caráter radical do feminismo brasileiro foi gestado sob a experiência da ditadura militar e, assim, nomear hoje o que naquele início eram mal-estares sem nome, na ainda feliz expressão de Betty Friedan em *A mística feminina*, que inaugurou o movimento feminista norte-americano na década de 1960 (SARTI, 2004, p. 37).

Com a segunda onda¹⁹ (MEYER, 2012; LOURO, 2014) do movimento feminista, houve a necessidade de produção do conhecimento com base feminista,

¹⁹Não discutiremos sobre a Terceira Onda, por não ser o foco da discussão, apenas apresentar ao/à leitor/a como surgiram os Estudos de Gênero e como a Primeira e Segunda Ondas contribuíram para o acesso da mulher ao voto, ao trabalho e ao estudo. A Terceira Onda do feminismo tem início na década de 1980 com as feministas francesas sob influência do pós-estruturalismo foucaultiano, "cuja proposta concentra-se na análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade. Com isso, desloca-se o campo do estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero" (NARVAZ, KOLLER, 2006, p.649).

que de acordo com Meyer (2012), nos anos 60 e 70 do século XX, no contexto de intensos debates e questionamentos desencadeados pelos movimentos de contestação europeus que culminaram, na França, nas manifestações de maio de 68, e no Brasil pelo processo de luta contra a Ditadura Militar e da redemocratização.

A segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem o objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas (MEYER, 2012, p. 12).

Louro (2014, p. 20) descreve que países como França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha, locais notáveis para observar o que estudantes, intelectuais, mulheres e jovens expressam sua inconformidade em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, à discriminação, à segregação e ao silenciamento.

É, portanto nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje clássicas - como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone de Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963), *Sexual politics*, de Kate Millett (1969) - marcaram esse novo momento. Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e "contaminando" o seu fazer intelectual - como estudiosas, docentes, pesquisadoras - com a paixão política. Surgem os estudos da mulher (LOURO, 2014, p. 20).

No início da década de 1970, os Estudos Feministas trouxeram uma nova nomenclatura, pois a palavra sexo determinava apenas um conjunto de características biológicas e não davam conta das múltiplas facetas da sexualidade humana. Surge então o termo Gênero, "*Gender*" em inglês, para contrapor a explicação pautada no determinismo biológico usada para justificar de forma natural, papéis masculinos e femininos de acordo com a diferença física desses corpos (SCOTT, 1995).

Braga (2010, p. 210) contribui dizendo que a diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem e mulher, ou seja, sexo é atributo biológico, enquanto gênero é uma construção social e histórica, portanto

[...] é importante enfatizar essa distinção de conceitos (biológico x cultural) porque, como não se trata de fenômeno puramente biológico, ocorrem mudanças de definição do que é ser homem ou mulher ao longo da história e em diferentes regiões e culturas. Desse modo, se as relações homem e mulher são um fenômeno de ordem cultural, elas podem ser transformadas. E a educação desempenha importante papel nesse sentido (BRAGA, 2010, p.210).

Portanto, entendemos a necessidade de formação docente para que futuros/as professores/as possam discutir questões relacionadas à orientação sexual, desigualdade e violência de gênero no ambiente escolar, e o PIBID tem um papel fundamental na formação de docentes, haja vista que, além da ajuda financeira proporcionada pelo Programa, existem reuniões semanais, orientações, planejamentos, auxílio do/a professor/a regente e coordenador/a, produção científica (artigos, monografias), articulação entre teoria e prática, elaboração de eventos, avaliações e materiais didáticos, participação nas reuniões de professores/as, relatórios semestrais/anuais e participação em eventos científicos promovidos pela Coordenação Nacional, Estadual ou Institucional do PIBID, essas são algumas das atividades que diferenciam o PIBID do estágio supervisionado.

Xavier Filha (2012) discute sobre a inserção ou não de uma disciplina específica na formação de professores/as para trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidade e diversidades, tanto nos Cursos de Pedagogia, quanto em outras licenciaturas, e também descreve sobre a inclusão de uma disciplina obrigatória que discuta as temáticas são muito pulsantes, mas longe de serem consensuais, já que uma disciplina não daria conta de formar a identidade profissional e ética de futuros/as professores/as, todavia, é um espaço importante de discussão, estudo e reflexão sobre esses assuntos.

Não menos importante à formação docente é a introdução de disciplinas que capacitem professores/as para trabalhar com a Educação para a Sexualidade na escola. Maio (2011) contribui afirmando que uma proposta de educação sexual consciente e emancipatória poderia contribuir com toda comunidade educativa apta

a discutir assuntos na área da sexualidade, assim como Xavier Filha (2012) que discute a implantação de projetos e programas que discutam questões de gênero, sexualidade, violência de gênero e sexual nas escolas, por tratar de temas que não estão nos currículos escolares, mas que são fundamentais para uma educação sem preconceitos e violências.

Passamos então para a próxima parte do nosso estudo, no qual discutiremos a relação do currículo e da formação dos/as pibidianos/as de Educação Física/UEM.

3. CURRÍCULO, EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DOCENTE: GÊNERO E SEXUALIDADE EM DISCUSSÃO

Nesta seção, faremos uma breve introdução aos estudos do currículo, dos primeiros estudos, às críticas dos Estudos Culturais ao currículo e as influências europeias na construção dos currículos de Educação Física, mais especificamente, o currículo de EF/UEM. Na segunda parte discorreremos sobre a presença de disciplina/s sobre gênero e sexualidade nos currículos de formação docente.

Os primeiros estudos sobre o currículo surgem no início do século XX, mais especificamente com Bobbitt, em 1918, com o livro *The curriculum*, mas a preocupação com a organização da atividade educacional é mais antiga, começa com a *Didactica Magna* de Comenius, e no sentido que entendemos atualmente está ligada às pesquisas de David Hamilton "o termo *curriculum*, entretanto, no sentido que hoje lhe damos, passou a ser utilizado em países europeus como França, Espanha, Portugal muito recentemente, sob literatura educacional americana" (SILVA, 2015, p.131-132). Com a obra de Bobbitt, indica-se o marco do estabelecimento do currículo como campo de estudo.

Silva (2013, 2015) faz críticas ao currículo, fundamentado nos Estudos Culturais, partiremos da discussão do autor para realizar a análise do currículo, por entender que o mesmo é uma construção social, cujos saberes encontram-se em constantes disputas de diferentes grupos que tentam estabelecer sua hegemonia.

Os Estudos Culturais têm origem na fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos em 1964, na Universidade de Birmingham-Inglaterra. O ponto de partida foi o questionamento de compreensão da cultura dominante na crítica literária britânica, na qual considerava cultura somente o que era produzido pela burguesia elitista, ou seja, privilégio era restrito a algumas pessoas (SILVA, 2015).

A reação do Centro a essa concepção de cultura, baseava-se, sobretudo, em duas obras que viriam a se tornar centrais no campo de Estudos Culturais: *Culture and society*, de Raymond Williams, publicada em 1958, e *Uses of literacy*, de Richard Hoggart, publicada em 1957. Esse último seria o primeiro diretor do Centro. Além desses dois livros, seria importante também a influência teórica do livro de E.

P. Thompson, *The making of the English working class*, publicado em 1963. Seria a concepção de cultura desenvolvida por Raymond Williams em *Culture and society* e em livros posteriores que daria ao Centro as bases de sua teorização e de sua metodologia (SILVA, 2015, p. 131).

Acrescenta-se à lista de fundadores/as dos Estudos Culturais, Lopes (2013, p. 26) descreve que

ainda em relação à formação e consolidação do CCCS²⁰, o teórico cultural jamaicano Stuart Hall também teve importante participação nesse processo. Hall foi um dos fundadores dos Estudos Culturais e dirigiu o Centro que foi o berço dos Estudos Culturais na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, substituindo Hoggart na direção, no período de 1969 a 1979. Considerado um dos mais proeminentes estudiosos da cultura, tratando-a como centralidade na sociedade, entende que a esfera cultural é protagonista nas relações sociais e em todos os aspectos da vida social.

No início, o Centro adotou referências marxistas, com interpretações de Marx, Althusser e Gramsci com os conceitos de hegemonia e ideologia. Após a década de 80, o marxismo cede lugar ao Pós-Estruturalismo de Michel Foucault e Jacques Derrida. Os Estudos Culturais diversificaram e por vários países, com variações nacionais que se subdividem de acordo com a perspectiva teórica, algumas marxistas, outras marcadamente pós-estruturalistas, algumas adotando uma versão centrada nas questões de gênero e sexualidade, outras nas questões de raça, como também o enfoque interseccional entre elas (SILVA, 2015).

Compreendemos que existam estudos sobre o currículo a partir dos estudos pós-estruturalistas, entretanto, concordamos como Silva (2015, p. 133-134), quando evidencia

de forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter,

²⁰Sigla em inglês do Centre for Contemporary Cultural Studies(CCCS).

mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. Os Estudos Culturais são particularmente sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural. Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significado, identidade e poder.

Silva (2015) argumenta que o campo da cultura, assim como o currículo é um campo contestado, nos quais diferentes grupos sociais situados em diferentes posições de poder lutam para ter suas identidades e seus saberes representados.

Para Neira e Nunes (2011, p. 675) os Estudos Culturais defendem uma educação em que pessoas comuns, representantes do povo, possam ter seus conhecimentos validados e seus interesses contemplados.

O projeto político dos EC escapa da imparcialidade. Tomam partido dos grupos desprivilegiados nas relações de poder envolvidos na luta por significação. Suas análises promovem a intervenção social. Seu compromisso é examinar qualquer prática cultural a partir da sua constituição e do seu envolvimento com e no interior das relações de poder. Os EC se recusam desvincular a política de poder de definir as experiências que valem e, também, dos modos apresentados como corretos e que legitimam certas identidades.

Em consonância, Silva (2015, p. 135) descreve que o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos:

I) A "instituição" currículo é uma invenção social como qualquer outra; II) o "conteúdo" do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos essa definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e que fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro.

Como vimos na seção anterior, os conhecimentos eram diferenciados para a formação de meninos e meninas, esses saberes foram ao longo dos tempos sendo construídos socialmente e reproduzidos de geração para geração pela cultura e pela educação. Meninas e meninos eram educadas/os de forma a exercer papéis na sociedade conforme o gênero. No decorrer da história, alguns conhecimentos são considerados científicos, enquanto outros são relegados e deixados à margem como não-científicos ou simplesmente não aparecerem na história, como Hipátia (351/70 -

415 d.C.), Marie Curie, Nísia Floresta, por exemplo. Pouco sabemos a respeito dessas mulheres que contribuíram com a Ciência e a Educação, e tantas outras que se rebelaram contra o regime da época e contra a sociedade patriarcal.

Silva (2015, p. 189) afirma que o currículo é masculino e machista, expressa a cosmovisão masculina, valorizando as características e interesses masculinos e desvalorizando características e interesses das mulheres, portanto "um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres".

Os Estudos Feministas também realizaram críticas ao currículo, não só porque as questões de classe que estão explícitas e implícitas nos currículos, mas por entenderem que o machismo é uma fonte de opressão, tal como o capitalismo.

De acordo com essa teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, como os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo. Tal como ocorreu com a análise da desigualdade centrada na classe social, a análise da dinâmica de gênero em educação esteve preocupada, inicialmente, com questões de acesso. Estava claro, para essa análise, que o nível de educação das mulheres, em muitos países, sobretudo naqueles situados na periferia do capitalismo, era visivelmente mais baixo que o dos homens, refletindo seu acesso desigual às instituições educacionais. Mesmo naqueles países em que o acesso era aparentemente igualitário, havia desigualdades internas de acesso aos recursos educacionais: os currículos eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas (SILVA, 2015, p. 91-92).

Já, a crítica dos Estudos Culturais e Pós-Estruturalistas ao currículo se faz ao sujeito centrado, autônomo e universal, esse sujeito que recebeu reconhecimento, representação e privilégio social hegemonicamente marcada por uma concepção masculina, burguesa, branca, heterossexual e cristã (FURLANI, 2011).

Contudo, quando se trata de espaço escolar, múltiplas identidades circulam por esse local, e a autora completa que

marcadores sociais distintos constituem os sujeitos da educação e podem ter como referência sua condição física, seu gênero, sua sexualidade, sua raça, sua etnia, sua origem social, sua religião, sua classe social, sua geração, seu estado civil, etc. Hoje, no momento histórico atual, sobretudo como resultado das reivindicações e das conquistas dos movimentos sociais do século XX (as Políticas de Identidade), outros sujeitos (além dos grupos populares) tem reivindicado direitos e merecem ser considerados na Educação, nos currículos escolares (FURLANI, 2011, p.50).

Por essas razões, o currículo se faz como local de disputas de vários saberes, porque é na escola em que transitam sujeitos e suas múltiplas identidades, embora Louro (2014), relata que a escola reproduz diferenças, distinções e desigualdades desde o seu início, separando sujeitos tornando aqueles que tinham acesso a ela distinto do restante sem acesso, dividiu também adultos e crianças, cristãos/ãs e protestantes, ricos/as e pobres, assim como dividiu meninos e meninas.

Concebida inicialmente para acolher alguns - mas não todos - ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, "garantir" - e também produzir - as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 2014, p.61).

Santomé (2013) explica que, muitas vezes, na maioria das instituições escolares, o que se enfatiza nas propostas curriculares é a presença das culturas chamadas hegemônicas e os grupos sociais minoritários e que não dispõem de estruturas de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular possibilidades de reação.

O mesmo autor traz o termo *culturas negadas* para discutir as culturas que não estão contempladas no currículo ou como posto anteriormente, vistas de forma estereotipadas, tais como: as etnias minoritárias e sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbicas e homossexuais; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; as pessoas com deficiência físicas e/ou psíquicas.

Ao falar do currículo diante da diversidade e da marginalização, Santomé (2013, p. 167) declara que

[...] é preciso ter em conta é que a política educacional que queira recuperar essas *culturas negadas* não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando.

Concordamos com Louro (2014) ao afirmar que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo os produz, mas ela também fabrica sujeitos e produz identidades de gênero, classe, étnicas, e que essas identidades são produzidas por meio de relações desiguais, para manutenção de uma sociedade dividida. Se acreditarmos que a prática escolar é uma prática política que se transforma e pode ser subvertida, então temos justificativas para interferir na continuidade dessas desigualdades.

Portanto, ao entendermos que a escola produz identidades, e que nem todas essas identidades estão contempladas explicitamente nos currículos das escolas, surge a necessidade de verificar nos currículos²¹ de Educação Física/UEM de Licenciatura Plena (2006 e 2016) e Bacharelado (2007 a 2016), o oferecimento de disciplina/as que discutissem gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Descreveremos brevemente o movimento dos currículos de EF/UEM e suas reestruturações, procurando responder ao nosso objetivo específico²².

No ano de 2006 houve a reestruturação curricular e a divisão do Curso de Educação Física da UEM entre licenciatura e bacharelado, assim como também ocorreu com vários Cursos de Educação Física pelo Brasil. A divisão de muitos Cursos foi cercada de polêmicas e debates em consequência da criação do Conselho Nacional de Educação Física e Conselho Regional de Educação Física (CONFEF/CREF), em 1998, alegando que a licenciatura não dava suporte

²¹Os currículos foram cedidos pelo Departamento de Assuntos Acadêmicos (DAA/UEM), ao total são noventa e duas páginas contando com todos os currículos de bacharelado e licenciatura de 1992 a 2016. Embora o curso tenha sido criado em 1973, verificamos somente os currículos do período descrito por estarem digitalizados. Porém, pela extensão do documento preferimos apresentar os currículos de 2006/07, ano da criação do bacharelado em EF na UEM e 2015/16 por serem os últimos currículos em vigência.

²² Optamos por deixar os currículos de 2006 a 2016 no Anexo III, dada a sua extensão e colocar apenas esse período, por consequência da inserção da habilitação em bacharelado em Educação Física.

necessário para a ampla formação desses/as profissionais, possibilitando a criação do bacharelado, que atua exclusivamente no espaço não escolar (clubes, academias, centros esportivos, recreação, lazer, treinamento esportivo etc.).

A formação em Educação Física/UEM passou por vários períodos de reestruturação curricular²³ foram: 1992 - 1994; 1995/96 - 2000; 2001/02-2004/06; 2007 [criação do Bacharelado - integral e noturno] - 2009; 2010; 2011; 2012; 2015; 2016.

As mudanças identificadas nos currículos nos parecem estruturais, não alterando a essência nem a forma do curso, para isso seria necessário realizar uma análise mais aprofundada das disciplinas a partir de suas ementas.

Em 2014²⁴, com a elaboração da reforma curricular no Curso de EF/UEM para as duas habilitações, o Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF) levou a proposta de algumas disciplinas para serem criadas nos novos currículos e juntamente com professores/as que debatiam sobre a temática. Foi nesse âmbito de debate da formação que uma professora (Eliane Crestani Tortola, professora temporária da UEM, desde 2010) elaborou a proposta de uma disciplina que discutisse gênero e sexualidade na EF, que foi, mais tarde, aprovada em reunião no primeiro semestre de 2015 e inserida na lista de disciplinas optativas. A oferta da disciplina "Corpo e Gênero na Educação Física" foi parte de longos debates sobre a inserção da mesma no currículo do Curso.

Como notamos, não foi encontrada nenhuma disciplina obrigatória sobre gênero, sexualidade ou diversidade sexual nos currículos consultados, incluindo disciplinas obrigatórias e optativas, exceto no novo currículo vigente de 2015/16 que possui uma disciplina optativa e semestral que trata de gênero, sexualidade, diversidade sexual, já citada acima, intitulada "Corpo e Gênero na Educação Física"²⁵. Essa disciplina contou com aproximadamente vinte alunos/as inscritos/as regularmente, com carga horária de 68hs/aula. A disciplina foi ofertada uma vez no segundo semestre de 2015 em consequência do aumento da carga horária da

²³Esses dados estão nos currículos cedidos pelo DAA/UEM.

²⁴As informações relatadas aqui são minhas memórias enquanto acadêmica do curso de EF entre 2009 e 2014 nas habilitações de licenciatura e bacharelado, assim como membro do CAEF.

²⁵Como acadêmica, realizei Estágio de Docência no Ensino Superior na disciplina citada, cujas informações foram retiradas para serem colocadas nesta Dissertação.

professora que a propôs, não havendo outro/a professor/a interessado/a em lecioná-la.

No próximo tópico, trataremos das raízes históricas do curso de Educação Física no Brasil fazendo um contraponto com o currículo de EF/UEM.

3.1 Currículo e história da Educação Física no Brasil: aproximações iniciais

Passaremos agora para a análise dos currículos, quanto à construção dos saberes que estão no currículo oficial (explícito) de Educação Física/UEM, buscando responder às seguintes questões: Quais epistemologias influenciam as disciplinas curriculares? Quais saberes estão presentes?

Para responder a essas questões, é necessário retornar ao início da história da Educação Física no Brasil, Bracht (1992) descreve que a EF nasce praticamente junto com a Escola, os sistemas de ensino, típicos da sociedade burguesa emergente dos séculos XVIII e XIX. Inicialmente, foram os filantropos Guths Muths (1759-1839) e Pestalozzi (1746-1827), que buscaram introduzir as atividades corporais no currículo escolar. Todavia, o autor destaca que a influência desses pedagogos foram superadas pelos métodos ginásticos²⁶, como o método ginástico francês, desenvolvido por Francisco Amorós (1770-1848).

Outra característica marcante da Educação Física brasileira tem sido a influência da instituição militar em seu desenvolvimento. Assim, os métodos inicialmente adotados foram, via-de-regra, os adotados pela instituição militar, como foi o caso do já citado método francês. Mas não somente os métodos ginásticos de inspiração militar foram, principalmente nas quatro primeiras décadas de nosso século, levadas à escola, como também os próprios instrutores ou "aplicadores" dos métodos. Ora, a preocupação militar inclui historicamente a exercitação corporal com o objetivo de desenvolvimento da aptidão física e do que se convencionou chamar de "formação do caráter" - autodisciplina, hábitos higiênicos, capacidade de suportar dor, coragem, respeito à hierarquia (BRACHT, 1992, p. 20).

²⁶Método alemão, francês, sueco e inglês.

Já para Soares (2012, p.57), a Educação Física no Brasil confunde-se em muitos momentos com as instituições médicas e militares.

Em diferentes momentos, essas instituições definem o caminho da Educação Física, delineiam o seu espaço e delimitam o seu campo de conhecimento, tornando-a um valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social, ao longo do período de que aqui tratamos: 1850-1930. Neste trabalho, as instituições médicas foram privilegiadas e o discurso médico higienista, ouvido, pois acreditamos encontrar, nessas instituições e no seu discurso, elementos que nos auxiliem na compreensão de uma Educação Física como sinônimo de saúde física e mental, como promotora da saúde, como regeneradora da raça, das virtudes e da moral.

A autora descreve que a partir desses conhecimentos gerados no mundo europeu, os médicos conceberam um modelo para a sociedade brasileira e contribuíram para a construção de uma nova ordem econômica, política e social, colocava-se a necessidade de construir um/a novo ideal de homem e de mulher para o Brasil, sem o/a qual a sociedade idealizada não se tornaria realidade.

Goellner (1992) descreve que com a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil, o cenário nacional começa a modificar-se, visto que para as elites era necessária uma educação disciplinadora e ordeira, para que se mantivesse a hierarquia de uma estrutura social, mas que também exerce uma função no refinamento da raça e na consolidação de uma sociedade urbanizada com aspirações de um governo independente.

Como já apresentamos anteriormente como se deu o processo de criação das primeiras escolas e do início do magistério no Brasil, prosseguiremos com o histórico da EF no Brasil e como essa história influenciará no currículo de EF da UEM.

[...] a ação dos médicos higienistas iniciada no período colonial, conquistou no Império maior notoriedade. Segundo Carmem Lucia Soares, estava instaurada a necessidade de fortalecer a família da elite agrária e depois burguesa citadina, pois estas deveriam gerar os "filhos da pátria" ou ainda os futuros quadros do governo. Além disso, cientes da importância da educação higiênica, se encarregariam de divulgá-la ao conjunto da população. Formou-se assim o que a autora denomina de "pedagogia da boa higiene", cujas obras eram escritas pelos médicos acerca das questões referentes à Educação Física (GOELLNER, 1992, p. 111).

O Higienismo nasce na Europa, mais especificamente na França, lotada por um ideal burguês após a Revolução Francesa (1789 a 1798), onde a consolidação do estado burguês necessitava de um novo ideal de homem/mulher.

Para manter a sua hegemonia, a burguesia necessita, então, investir na construção de um novo homem, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela "cuidará" igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (SOARES, 2012, p. 6).

Soares (2012) entende que o pensamento médico higienista construiu um discurso normativo, disciplinador e moral, em que a abordagem positivista²⁷ de ciência e a moral burguesa estiveram na base das propostas de **disciplinamento** de corpos, dos hábitos e da vida dos indivíduos.

O pensamento positivista também elaborou uma concepção de mulher e

Augusto Comte afirmava que a mulher deveria ser sustentada pelo homem, pois somente assim ela seria capaz de preencher convenientemente seu "santo destino social", uma vez que, para o culto positivo, a mulher, como "sexo afetivo", é considerada a providência moral da espécie. É ela que preserva a família, compreendida como "base moral da sociedade". É necessário, portanto, fazer prevalecer nessa instituição a influência feminina, transformando a mulher [...] em supremo árbitro privado da educação universal (COMTE, 1983b *apud* SOARES, 2012, p.21).

No século XX, a Educação Física era sinônimo de 'ginástica', sob a influência do pensamento higienista, era pensada como importante na estrutura dos estabelecimentos de ensino por seu caráter de controle do corpo individual e social, o que seria essencial para formar um **população disciplinada**, moralizada e adestrada para que a nova ordem social fosse instaurada, baseada no modo de produção burguês e visão liberal europeias (GOELLNER, 1992).

Foucault (1987) relata que durante os séculos XVII e XVIII, a disciplina tinha o objetivo de torna o corpo humano obediente e reprimido. Daí a formação de uma política de censuras sobre o corpo, proporcionando um domínio calculado de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. É nesse processo que o corpo

²⁷Elaborado pelo filósofo francês Auguste Comte (1798-1957). Sobre o assunto, consultar Soares (2012).

humano ingressa em uma maquinaria de poder. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1987, p. 164-165, grifo do autor). A subordinação dos corpos é compreendida como artefato de dominação da sociedade. Logo,

[...] em toda sociedade, a produção é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2006, p. 8-9).

Com o recente capitalismo instalado no Brasil, ocorrem então algumas transformações, com início da indústria e com abolição da escravidão em 1888, houve necessidade de buscar mão-de-obra qualificada e a chegada dos/as imigrantes, em grande maioria europeus/europeias, foram essenciais para o fortalecimento da indústria e aumentar a população branca no Brasil. Após a Proclamação da República (1890), houve uma ascensão dos militares, motivados pela vitória na Guerra do Paraguai e pela queda da monarquia(GOELLNER, 1992).

Para Goellner (1992, p.114)

o entendimento que os militares sustentavam acerca do seu papel junto à sociedade brasileira contribuiu efetivamente para a ruína do Império e consolidação da República, mesmo que esta não tenha sido proclamada pelo militares, cujo apoio foi indubitavelmente, decisivo.

A autora destaca que foi dentro desse cenário que o Método Ginástico Alemão²⁸ chega ao Brasil, na metade do século XIX, com soldados contratados com Dom Pedro II para elevar o contingente do Exército Brasileiro. Esse método ginástico dissipa-se rapidamente, com sua inspiração militarista e eugenista, o que coube perfeitamente nos interesses da burguesia nascente.

²⁸Ramos (1982) descreve que a educação física alemã começou em 1760, com Johann Bernard Basedow (1723-1790) e o filantropismo criado por ele, inspirado nas ideias pedagógicas de Locke e Rousseau.

O método ginástico alemão foi hegemônico até a década de 1920, entretanto, o deputado Rui Barbosa era contrário à inclusão do método alemão nas escolas primárias e na formação de professores, aconselhando por meio do Parecer nº 224 de 1882, referente à "Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares de Instrução Pública" (Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879) a substituição do método alemão pelo método sueco²⁹ (o que em sua essência tinha os mesmos objetivos). Barbosa era favorável à introdução e obrigatoriedade da ginástica nas escolas. A partir dessa reforma, houve, pela primeira vez, mencionados aspectos técnicos na introdução de programas de EF nos currículos escolares (GOELLNER, 1992).

[...] Rui Barbosa, como representante das elites, possui a ideia de educação como algo capaz de transformar a sociedade caótica que se mostra aos seus olhos não aparece sozinha. Juntamente com ela e, principalmente, por meio dela, surge a ideia da saúde e de como ser saudável. Para alcançar esse "ser" saudável seria necessário recorrer à Higiene e, sobretudo, acentuar a sua importância na escola. Higiene e educação juntas poderiam mudar a face do país, promover o seu desenvolvimento, viabilizar o progresso. Higiene e educação passam a ser remédios adequados para "curar" as doenças do povo e do país. Dessa união, nasceria outro país (SOARES, 2012, p.74).

A ginástica teve papel fundamental na formação do novo indivíduo, muito defendida por Rui Barbosa e outros/as ideólogos/as da classe dominante, frente ao seu caráter 'científico' respaldada por pesquisas biológicas e anatofisiológicas, o que fez a EF ganhar status e possibilitar a expansão do pensamento higienista. No entanto, no início do século XX, o método alemão começa a perder espaços, primeiramente para o método sueco e, posteriormente, para o método francês (GOELLNER, 1992).

Em 1907, o Método Francês³⁰ chega ao Brasil, por meio de uma Missão Militar Francesa contratada para ministrar instrução militar à Força Pública do Estado

²⁹ "O método ginástico sueco/escandinavo foi criado por Per Henrik Ling (1776-1939) e abrange estudos de atividades físicas na Suécia, Dinamarca, Noruega, Finlândia, Islândia, Letônia e Estônia" (RAMOS, 1982, p. 195).

³⁰ Criado por Georges Démeny (1850-1917) Francisco Amorós (1770-1848) e Georges Hébert (1875-1957).

de São Paulo. Soares (2012, p.55) relata que a "ginástica francesa foi oficialmente implantada em 12 de abril de 1921, através do decreto nº 14.784".

Com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), difundiu-se pelo país um surto de nacionalismo, onde a questão da educação figurava como premente ao seu desenvolvimento. Como resultante dessa compreensão, desencadeou-se, a partir da década de 20, um grande impulso à área, principalmente através das reformas de ensino e onde a Educação Física adquiriu maior expressão dentro do contexto escolar. O Método Francês, forte presença no Exército, foi tomado como um conteúdo a ser aplicado na escola, chegando mesmo a consolidar-se enquanto hegemônico na Educação Física (GOELLNER, 1992, p. 125).

Em 1929, o Ministério da Guerra, por meio de uma comissão formada por civis e militares, constrói um anteprojeto de lei cujo conteúdo determinava que a EF fosse praticada por todos os residentes no Brasil e com obrigatoriedade em todos os estabelecimentos de ensino (GOELLNER, 1992; SOARES, 2012).

Houve na década de 1920 o surgimento do pensamento desenvolvimentista para o país, sendo logo aplicado à Educação, na perspectiva de engrandecimento da Pátria, por perceber uma instituição capaz de colaborar na concretização dessa ideia. Com a necessidade de erradicar o analfabetismo e formar mão-de-obra qualificada para as indústrias emergentes, o Estado passa a "agir como um educador, ao responder às exigências que a sociedade industrial impunha no tocante à educação e à instrução da população" (GOELLNER, 1992, p. 155).

As ideias escolanovistas adentram o país nessa época, culminando no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1930). O escolanovismo era baseado no liberalismo e na democracia, via na Educação um modo de capacitar o indivíduo para a sociedade em mudança, pois até então se empregava na Educação brasileira o método tradicional de ensino, ofertados em sua maioria, por colégios comandados pela Igreja Católica (SAVIANI, 2011).

Quanto à EF (ginástica francesa), a Escola Nova concebia as atividades físicas como componente curricular, pelo seu caráter higiênico, eugênico e biológico relacionado ao desenvolvimento físico com o aprimoramento da saúde, da raça disciplinando os corpos dos/as educando/as. Conforme Fernando de Azevedo (pensador escolanovista) considerava a ginástica como

[...] uma arte que consiste no exercício sistemático e harmônico de todos os órgãos do corpo, executado de acordo com certas regras e escudado nas leis anatômicas e fisiológicas que tem por fim desenvolver, de um lado, certas faculdades morais, e de outro, favorecer a energia vital e sua redistribuição proporcional em todos os recessos do organismo (AZEVEDO, s/d *apud* GOELLNER, 1992, p.160).

Até o surgimento das primeiras escolas civis de EF (por meio do Decreto Lei nº 1.212. de 17 de abril de 1939), coube, na maioria da vezes, aos oficiais o papel de instrutor de ginástica (CASTELLANI FILHO *et al.* 2009). O método ginástico francês se manteve como oficial nas escolas até o fim da década de 50. A partir daí houve um processo de incorporação e incentivo (principalmente na década de 70) ao esporte na Educação Física escolar pela contribuição do Método Inglês.

Contudo, Goellner (1992) explica que o método francês, pela sua estrutura, também considerou o esporte como uma das formas de trabalho. Dessa forma, sustentou a ideia de que o método francês representou uma espécie de elo entre o esporte e a escola, ou seja, foi um dos responsáveis pela inserção do esporte na escola.

Lorenzini (2005, p. 191) aponta que

[...] a Escola Inglesa contribuiu com influências e universalização de conceitos acerca de jogo, atividade atlética e esporte avançado com o conhecimento da performance de alto rendimento, o qual atualmente é a base das modalidades esportivas olímpicas. Nesse rumo, compreendemos que a Educação Física na escola ganhou status ao ser concebida como educação do corpo, materializada por meio da ginástica e, posteriormente, pela educação física, a qual foi incorporando o esporte como "o elemento" da referida educação, passando este a ser base de uma pirâmide esportiva em prol da formação das equipes nacionais [LORENZINI, 2005, p.191].

Para Castellani Filho *et al.* (2009), a influência do esporte no sistema educacional é de tal magnitude que temos, não o esporte da escola, mas o esporte na escola, o que indica a subordinação da EF aos códigos e normas da instituição esportiva (sendo um prolongamento do esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional). Os códigos esportivos resumem-se em: princípios do rendimento atlético, competição, comparação de rendimentos e recordes,

regulamento rígido, sucesso no esporte como sinônimo de sucesso na vida, racionalização de meios e técnicas etc.

O esporte, aqui entendido a partir de sua concepção "moderna" e que tem em Thomas Arnold (1795-1842) e Pierre de Coubertin (1863 - 1937) seus maiores inspiradores. Configura-se, portanto, como uma atividade corporal que teve origem na cultura europeia do século XIX, pós- revolução Industrial, absorvendo as características e os valores mais marcantes da ideologia liberal, inclusive porque adotou a ideia da igualdade as chances na competição pela obtenção da vitória através da mesma igualdade nas condições das disputas (GOELLNER, 1992, p. 176).

A Educação Física e o esporte ainda são entendidos como sinônimos, o esporte passou a ser legitimado dentro do espaço escolar, passando a influenciar explícita e poderosamente, constituindo-se como conteúdo hegemônico (GOELLNER, 1992; SOARES, 2012).

Com a Ditadura Militar, houve também a necessidade de se alterar a Educação, para que esta atendesse novamente aos interesses militares (disciplinar corpos) e capitalistas dessa época³¹. Em 1961 foram fixadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com base na lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (de cunho escolanovista), que durante a Ditadura Militar foi alterada pelas Leis n. 5.540/68³²e 9.692/71, que cedem lugar oficialmente à tendência tecnicista de ensino em todas as escolas do país.

Saviani (2011, p.381) caracteriza a Pedagogia Tecnicista como base da neutralidade científica:

[...] inspirada por princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional.

³¹O desenvolvimentismo iniciado por Juscelino Kubitschek na década de 50 fez que várias indústrias multinacionais chegassem ao Brasil, necessitando assim, de mão-de-obra qualificada para o trabalho aos moldes dos modelos de produção taylorista e fordista (SAVIANI, 2011).

³²Lei da Reforma Universitária, conforme Saviani (2011, p. 374), o "projeto da reforma universitária precisava responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas para desenvolver pesquisas e mais vagas para ampliar o raio de ação da universidade; do outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o Golpe Militar de 1964 que buscava vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional".

De modo semelhante ao que ocorre no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] Aqui, o trabalhador deve se adaptar ao processo de trabalho, já que foi objetivado e organizado na forma parcelada. [...] A pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências objetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos certos aspectos, mecanizar o processo (SAVIANI, 2011, p.381).

No caso da Educação Física, as duas alterações citadas anteriormente reforçaram o caráter instrumental da área, que em um primeiro momento veio "a configurar-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando, com esse proceder, assegurar o ímpeto desenvolvimentista então em voga da mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada" (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2011).

O caráter instrumental se torna mais evidente como o Decreto n. 69.450/71, em seu artigo primeiro, o qual Castellani Filho *et al.* (2011, p. 83-84) descrevem como

'[...] ATIVIDADE que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional'. O termo ATIVIDADE, empregado no texto legal tem sua definição, expressa formalmente no Parecer n. 853 de 12 de dezembro de 1971, do Conselho Federal de Educação, CFE, e na Resolução n.8 de 1º de dezembro do mesmo ano e daquele mesmo Conselho, ganhando a conotação de *um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica* (grifo do autor) (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2011, p. 83-84).

Castellani Filho *et al.* (2011) analisam essa compreensão de EF como 'matéria curricular' incorporada aos currículos escolares sob a forma de atividade como uma ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no "fazer pelo fazer", ou seja, acaba justificando sua presença na escola, não como campo um campo de conhecimento, mas enquanto "mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício de sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente" (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2011, p. 84). Mesmo com *status* de atividade e não mais de disciplina, a EF passa a ser

obrigatória em todos os níveis de ensino e ramos da escolarização, com a aprovação do decreto-lei n. 705 de 25 de julho de 1969 (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2011).

Sob o lema "Segurança e Desenvolvimento" (que outrora fora "Ordem e Progresso" no século XIX), o governo militar correspondeu à EF as expectativas desse lema. Porém, coube ao Esporte, com "sua capacidade de catarse, canalizar o entorno de si, para o universo mágico, os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros" (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2011, p.91), e porque não dizer também, camuflar e desviar o foco da população brasileira para os horrores que estavam sendo cometidos pela Ditadura Militar nessa época via os Atos Institucionais³³.

Na década de 80, com início da abertura política do Brasil, manifestações pelas eleições diretas, fim dos Atos Institucionais, propiciaram movimentos para repensar a Educação Física como área de conhecimento em busca de uma legitimidade pedagógica (BRACHT, 1989).

A partir da década de 80, inicia-se uma série de críticas em relação aos currículos de até então na Educação Física, seja nos currículos esportivos, globalizantes ou desenvolvimentistas, sugerindo novos conteúdos e orientações didáticas para a disciplina (ILHA; IVO, 2011, p. 27).

Nesse período, década de 80, surgem novas teorias da Educação Física Escolar, com concepções e abordagens pedagógicas relacionadas a metodologias de ensino. Bracht (1989) afirma que é nesse momento que a visão hegemônica da Educação Física, como já descrevemos, passa a sofrer uma crise, como uma crítica a essa visão, possibilitando, por exemplo, na crítica à pedagogia tecnicista. O autor cita algumas dessas concepções: Psicomotricidade, Educação Física Humanista e a Educação Física Revolucionária.

A Psicomotricidade destaca-se como variante da 'Psicocinética' de Jean Le Boulch, baseada na interdependência do desenvolvimento cognitivo e motor, critica o dualismo (corpo e mente) predominante da EF, e se propõem, a partir dos jogos

³³Os Atos Institucionais foram decretos durante a Ditadura Militar e emitidos entre 1964 e 1969 no Brasil. Foram mecanismos de legitimação e legalização das ações políticas dos militares, estabelecendo para eles próprios diversos poderes extra-constitucionais. Ao todo, foram decretados dezessete Atos Institucionais. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>>.

de movimento e exercitações, a contribuir para a educação integral (BRACHT, 1989).

A Educação Física Humanista foi baseada teoricamente na psicologia humanista de Maslow e Rogers, os princípios foram tratados pelo autor Marinho (1984), intitulado *Educação Física Humanista*. Castellani Filho *et al.*, (2009, p.55) caracterizam essa perspectiva teórica como "aquela que desloca a propriedade dada ao produto para o processo de ensino, introduzindo o princípio de ensino 'não diretivo'", situando os objetivos da EF no plano da educação integral, em que o "conteúdo passa a ser instrumento para promover relações interpessoais e facilitar o desenvolvimento da natureza, em si boa, da criança" (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p.56).

Quanto à Educação Física revolucionária, também denominada de crítica ou progressista, realiza crítica da EF e da Educação a partir de sua contextualização na sociedade capitalista, operando a partir do marxismo, ressaltando a dimensão política das mesmas.

Como consequências desses movimentos de renovação da EF, emergem outros campos de estudos, sendo um deles os estudos sobre o currículo de EF e a influência dos Estudos Culturais na área de EF. Lopes (2013, p. 24) afirma que Estudos Culturais dedicam-se a "discussões atuais e significantes para o entendimento da sociedade contemporânea, como: globalização, diversidade, pós-modernidade, mídia, tecnologia, identidade, poder, significação, cultura e outras".

Lopes (2013, p. 48) descreve que

[...] a teorização da área da educação física, por um viés cultural, consolida-se, sobretudo, na década de 1990. Foi também, nesse momento histórico que algumas obras foram lançadas e disseminadas em meio acadêmico, ganhando ressonância nesse campo. Entretanto, com a intensificação de produções, iniciou-se, no contexto da educação física brasileira uma sucessão de divergências teóricas, resultantes da variedade de entendimentos sobre o que é cultura (LOPES, 2013, p. 48).

Porém, o currículo de EF/UEM, assim como outros, é decorrente de relações de poder, sofreu e ainda sofre influências de tendências hegemônicas, como os métodos ginásticos, a esportivização, o tecnicismo, de abordagens biologizantes e naturalizantes, um corpo fragmentado anatomicamente e de forma dualista entre

teoria/prática e corpo/mente, um corpo máquina biomecânico, no entanto um corpo também dotado de identidades, de gênero, classe, raça, etnia, religião e que manifesta sua sexualidade.

Não é o foco deste estudo discutir sobre as diversas compreensões de Cultura³⁴ que surgiram após a década de 80, como o conceito de ‘cultura corporal’ elaborado pelo Coletivos de Autores, mas situar o/a leitor/a quanto a influência dos Estudos Culturais para discutir o currículo.

Ao discutir sobre os Estudos Culturais e o conceito de identidade, Neira e Nunes (2011, p. 680) argumentam que

em se tratando de Educação Física, o que mais importa saber é como o currículo, suas práticas e sistemas simbólicos, instam os sujeitos a assumirem determinadas posições, afirmando as identidades projetadas como as ideias para compor o quadro social e enunciando a diferença, para aqueles que precisam ser corrigidos, transformados ou, caso resistam ou não consigam adaptar-se, marginalizados (NEIRA E NUNES, 2011, p. 680).

Para Louro (2000, p. 57), os currículos não são meros transmissores de representações sociais, logo, são instâncias que conduzem e produzem representações. Muitas vezes, essas identidades sexuais e de gênero são silenciadas, quando não deslegitimadas e marginalizadas.

É a voz socialmente autorizada que inclui e exclui sujeitos e conhecimentos, determinando não apenas quais as identidades ou os saberes que podem integrar o currículo, mas também como essas identidades e saberes deverão ser aí representados. Em todo esse processo de exclusão e negação, estão inscritas, evidentemente, relações de poder. As intensas e sofridas lutas empreendidas por grupos feministas, gays e lésbicas, bem como por grupos negros e étnicos, são a face invisível dessas relações de poder. Estas lutas, que expressam uma política de identidade, referem-se, fundamentalmente, ao direito à representação, ou melhor, ao direito de se representar a si mesmo, dizer de si, afirmar a sua cultura, a sua linguagem e sua estética. No interior das instituições educacionais acontece um parte importante dessa disputa e, por isso, somos obrigatoriamente convocadas/os (Louro, 2000, p. 57).

Desse modo, insistimos na inclusão de disciplina/s que discutam gênero, sexualidade e diversidade sexual em todos os níveis de ensino, especialmente nos

³⁴Para isso indicamos a leitura da dissertação da autora Lopes (2013).

Cursos de Licenciatura no Ensino Superior, como forma de representar essas identidades e saberes que são negados e silenciados nos currículos oficiais. Na concepção de Louro (2014) a sexualidade está na escola (e nas universidades) porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado. Logo, cabe à Educação formal, como já dizemos anteriormente, trabalhar de forma emancipada para uma educação sem preconceitos e violências (XAVIER FILHA, 2012).

Na próxima seção, apresentaremos os/as participantes da pesquisa, assim como os procedimentos metodológicos, a descrição da coleta de dados, materiais utilizados, inserção no campo de pesquisa, metodologia de análises dessas entrevistas, categorias e análises em si.

4. DIÁLOGOS COM PIBIDIANOS/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UEM: TRAÇANDO CAMINHOS PARA (RE)PENSAR O CURRÍCULO

Esta seção dedica-se ao detalhamento da pesquisa, sendo a primeira parte a descrição da metodologia, apresentação do perfil dos/as entrevistados/as, a inserção no campo de estudos e as categorias de análise. Na segunda parte discorreremos sobre as análises das entrevistas.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo no qual utilizamos entrevistas semiestruturadas, constituídas por “[...] perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto [...]” (BONI, QUARESMA, 2005, p. 75) possibilitando maior liberdade para o trânsito do pensamento do entrevistando/entrevistado/a.

Optamos por essa metodologia, pelo fato da mesma propiciar ao/à entrevistador/a observar gestos, olhares, expressões corporais e faciais que não podem ser percebidas em questionários. Para Bardin (2010, p. 89-90) nesse tipo de entrevista, a

[...] subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz <Eu>, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. E ao dizer <Eu>, mesmo que esteja a falar de outra pessoa ou de outra coisa, explora, por vezes às apalpadelas, certa realidade que se insinua através do <estreito desfiladeiro da linguagem>, da *sua* [grifo do autor] linguagem, porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos (BARDIN, 2010, p.89-90).

Minayo (1994, p. 25) considera que o “[...] universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam”. Desse modo, a partir das respostas obtidas, elaboramos as categorias de análises (MINAYO, 1994) de maneira a identificar sobre o entendimento que os/as pibidianos/as entrevistados/as têm sobre os assuntos que apresentaremos a seguir.

Como afirma Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos valores, crenças, atitudes e significados como parte do universo social. Para a autora, a realidade não é visível, palpável, ela precisa ser desvendada e interpretada, por esse motivo, tal abordagem se funda no universo dos significados.

4.1 Participantes e campo de estudos

Para a coleta de dados, entrevistamos seis pibidianos/as de um total de vinte bolsistas do PIBID de EF/UEM. Não foi possível entrevistar a todos/as, desse montante de vinte, por conta da temática (gênero e sexualidade), alguns/mas alunos/as que são religiosos/as optaram por não participar, declarando verbalmente sua posição, outros/as simplesmente não aceitaram participar da pesquisa. A coleta foi realizada pela própria pesquisadora.

As entrevistas semiestruturadas foram agendadas com os/as alunos/as que aceitaram participar e ocorreram entre 9 e 21 de março de 2016, sendo realizadas no “Laboratório de Lúdico” (Sala 02, Bloco M05-UEM), em local reservado e sem possíveis interferências sonoras.

Utilizamos um aplicativo de gravação de voz, contido nos *smartphones* para gravação dos áudios e futura transcrição das entrevistas, com a anuência dos sujeitos entrevistados. As questões norteadoras foram: a) a presença de disciplina sobre gênero e sexualidade na formação docente; b) se os/as pibidianos/as trabalharam com temas de gênero, sexualidade e diversidade sexual em sala de aula; c) se houve estudo desses conceitos nas reuniões do PIBID/EF-UEM.

4.2 Inserção no campo de estudos

Antes das entrevistas, após combinado e com a anuência do professor orientador do PIBID-EF, compareci a duas reuniões do subprojeto antes de anunciar

a pesquisa e realizá-las (com prévia autorização do coordenador). As reuniões aconteciam semanalmente às terças-feiras, das 17h às 19h, na sala 10 do Bloco M05, da UEM. As duas reuniões das quais participei aconteceram na segunda quinzena de fevereiro de 2016.

Ao final da segunda reunião do PIBID, me apresentei ao grupo e relatei brevemente a pesquisa, em seguida, perguntei em particular aos/as pibidianos/as presentes quem gostaria de participar das entrevistas. Os/As que não aceitaram argumentavam falta de tempo, falta de interesse e/ou motivos religiosos como relatamos anteriormente.

4.3 Procedimentos Metodológicos

Para a análise de dados, nos baseamos em Bardin (1979, p.42) que sistematiza a Análise de Conteúdo como sendo um "conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens".

Após a obtenção dos dados pelas transcrições das entrevistas, classificamos as falas em categorias de análise. É válido ressaltar que a adoção dessa categorização consiste na busca de núcleos de sentido "[...] que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido" (BARDIN, 1979, p. 105).

De acordo com a autora, categorização é: uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico (BARDIN, 1979). A partir das falas, que passaram por transcrição das entrevistas semiestruturadas, buscamos responder aos objetivos específicos desta Dissertação, que são: Identificar se houve disciplina(s) sobre gênero na graduação em Educação Física; Verificar se os/as pibidianos/as discutiram em suas aulas sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual como conteúdo sistematizado; Investigar a realização de estudos sobre

gênero e sexualidade nas reuniões do PIBID EF/UEM; os objetivos específicos também serão nossas categorias de análise, já que procuramos responder a esses objetivos e também analisá-los .

Para a identificação e classificação desses temas fez-se necessário verificar os pontos em comum e os divergentes, das respostas dos sujeitos, permitindo, assim, seu agrupamento resultando nas categorias, que em breve serão descritas.

O quadro a seguir apresenta os nomes fictícios³⁵ dos/as acadêmicos/as, o tempo de PIBID, Orientação Sexual, Gênero e Religião³⁶.

QUADRO 1 - Nome Fictícios e dados dos/as entrevistados/as

	Nome Fictício	Tempo de PIBID	Orientação Sexual	Gênero	Religião
1	Cassia	4 anos	Heterossexual	Feminino	nenhuma
2	Betânia	2 anos	Heterossexual	Feminino	católica
3	Renato	3 anos	Heterossexual	Masculino	evangélica
4	Vanessa	2 anos	Heterossexual	Feminino	evangélica
5	Elis	3 anos	Heterossexual	Feminino	católica
6	Gal	3 anos	Heterossexual	Feminino	católica

Fonte: a autora.

Ao elencar os/as sujeitos/as da pesquisa, optamos por perguntar-lhes se possuíam alguma religião, pois acreditamos que alguns argumentos religiosos poderiam estar presentes nas falas dos/as mesmos/as.

Quanto à pergunta sobre orientação sexual e identidade de gênero, estas foram questões feitas a fim de verificar se os/as entrevistados/as tinham

³⁵Decidimos utilizar nomes fictícios de cantoras/es brasileiros para preservar a identidade das/os pibidianas/os.

³⁶Entendemos que ao tratar de sexualidade e gênero nas escolas, alguns pibidianos/as poderiam utilizar convicções religiosas para respondê-las.

conhecimento básico sobre o conceito das mesmas (conceitos explicados nas páginas 19 a 21 desta dissertação).

O questionamento desses conceitos foi importante nesta pesquisa pelo fato de nos colocarem diante da reação dos/as entrevistados/as ao se depararem com uma indagação que remete aos/às mesmos/as pensarem sobre em qual 'chave' sexual e de gênero eles/as se encaixam/encontram.

O tempo de PIBID foi proporcional ao tempo de graduação, é possível identificar nas respostas um grau mais aprofundado de conhecimento quanto ao relato de memórias do subprojeto pelas falas dos/as pibidianos/as.

4.4 Categorias de análise

As categorias apontadas anteriormente surgiram derivadas dos objetivos específicos os quais buscamos responder a partir das falas dos/as pibidianos/as.

- a) Disciplinas sobre gênero no Curso de graduação em Educação Física
- b) Aulas aplicadas pelos/as pibidianos/as sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual
- c) Estudos sobre gênero e sexualidade no PIBID

A primeira categoria – Disciplinas sobre gênero no Curso de graduação em Educação Física – procurou verificar sobre a presença de Estudos de Gênero nas reuniões/estudos do PIBID; a segunda – Aulas aplicadas pelos/as pibidianos/as sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual – corresponde aos Conteúdos Atravessadores, se os/as pibidianos/as trabalharam com algum(s) dele(s) nas aulas aplicadas por eles/as; a terceira e última – Estudos sobre gênero e sexualidade no PIBID – verificamos a partir das falas a existência/inexistência de uma disciplina específica da temática na graduação desses/as pibidianos/as.

Ao realizar as entrevistas, percebemos alguns obstáculos que restringiram o número de participantes na pesquisa, dentre eles: a greve de professores/as da rede Estadual de Ensino do Paraná, concomitante à greve dos/as professores/as da UEM

em 2015 e 2016³⁷, a não aceitação de alguns/mas pibidianos/as em participar das entrevistas por motivos religiosos como já nos referimos e a principal delas – a probabilidade de suspensão do PIBID pela Capes e Ministério da Educação em fevereiro de 2016, por meio da Portaria nº 46/2016 (BRASIL, 2016) que foi cancelada pelo MEC no mesmo ano, permitindo a continuação do Pibid, que sofreu corte de bolsas, a exemplo do PIBID de EF/UEM, cujo projeto contava com vinte acadêmicos/as bolsistas e foi reduzido para seis em agosto de 2016.

4.4.1 Disciplinas sobre gênero no Curso de graduação em Educação Física/UEM

Analisaremos algumas falas do/as pibidianos/as em relação à questão a qual foram expostos. Esta se refere à existência ou não de alguma disciplina específica que trabalhasse a temática de gênero e sexualidade.

Sem exceção, todos/as afirmaram que não houve nenhuma disciplina específica a respeito do assunto como investigamos na seção anterior, e entendemos que existem ainda “muitos obstáculos, tanto nas mentes das professoras, quanto na estrutura da escola, que impedem uma abordagem cuidadosa e ética da sexualidade na educação” (LOURO, 2001, p. 62). Esses obstáculos, para os/as entrevistados/as podem estar sendo superados, pois de acordo com os/as pibidianos/as, alguns/a professores/as do curso discutiam a temática em certo momento nas suas disciplinas. A Cassia relatou que:

Não, infelizmente nenhuma. Teve a do 'R', mas assim, não foi inteira, algumas coisas ele tratava em sala e tal... (Cassia).

Questionei-a sobre qual disciplina se tratava, e ela respondeu "**Lúdico e Educação**".

Já Renato afirmou que teve alguns estudos na disciplina de

³⁷Entendemos que a greve é fundamental para que não ocorra o sucateamento da educação, acima de tudo para que tenhamos condições ótimas de ensino e valorização docente, todavia, alguns/mas pibidianos/as, que não possuem família em Maringá, voltaram para as suas cidades durante a greve, ocasionando dificuldade em realizar as entrevistas.

Teorias do Lazer, com o 'R', e assim, ele trabalha em geral, tem lá o projeto de bairro, então foi mais falado na disciplina dele e em **Jogos, brinquedos e brincadeiras**, como ele deu no outro ano, mas nada em específico como a gente tem hoje a disciplina de **Corpo e Gênero na EF**, eu não faço, mas eu não tive nenhuma disciplina assim. O 'R' traz, ele fala assim que tem que ser trabalhado, ele indica referência para pesquisar, mas nada específico. (grifo nosso).

Pode-se entender na fala da Renato que existem tentativas de um professor em abordar o tema, suscitando a existência de currículos não oficiais trabalhados durante a graduação. Esse professor 'R' indica sua preocupação ao afirmar que 'deve ser trabalhado', revelando uma preocupação com as mudanças sociais, como afirma Furlani (2011, p. 40): "educadoras e educadores comprometidos com mudanças sociais" buscam mudar as aulas trazendo as temáticas em discussões, mesmo que minuciosas, estes/as "devem procurar perturbar, sacudir as formas de se posicionarem perante as discussões de educação sexual, que tradicionalmente, vem sendo realizadas no Brasil"(ibidem).

Além de uma preocupação debruçada sobre mudanças sociais, trazer essas discussões para a graduação recupera, em certa medida, as culturas negadas e/ou marginalizadas historicamente (SANTOMÉ, 2013).

A disciplina de Teorias dos Jogos também foi permeada por discussões sobre sexualidade, conforme relata Betânia, indicando que, apesar de não existir uma disciplina específica, existem pessoas sensíveis aos temas para discutir na academia:

Em **Teorias dos jogos**, a gente trabalhou isso, até porque no jogo protagonizado a gente teve que trazer várias questões sociais, então a gente trabalhou bastante sobre isso, a homossexualidade, teve sobre a pedofilia também, focou mais no segundo semestre, mas no decorrer do ano foi mais sobre o preconceito (Betânia, grifo nosso).

A associação que se faz ao se trabalhar sexualidade em determinados espaços se mostra mais pontual, e ainda é quando parece haver uma aproximação entre a questão homossexual com pedofilia, talvez como possibilidade de justificar uma pela outra ou talvez uma inferência não consciente. Se, de um lado, algumas disciplinas trabalham com esses temas de forma direta ou indireta, outras parecem

se valer da noção de demanda, ou seja, esperam que surja alguma postura ou ação para lidar.

Como exemplo, Vanessa relata que a disciplina de Ritmo e Dança não está marcada como específica, mas atravessada por tais demandas, o que corrobora a defesa de Neira e Nunes (2011), ao defenderem que o currículo da EF provoca os sujeitos a se posicionarem no mundo, a demarcar suas identidades e se valer das mesmas. Vanessa relata que

Não, são coisas que aparecem no meio da aula e ela pontua assim... ela dá **Ritmo e Dança**, e assim, na primeira aula, já foi bem impactante relacionando com o contato com o corpo... o corpo dele é diferente do seu? Por quê? Na nossa sala tem uma menina que tem uma **opção sexual** diferente, e tem uma barreira com ela. Por mais que você esteja no mundo acadêmico e todo mundo considerado adulto, ainda tem uma **barreira**. E às vezes essas coisas surgem na aula e alguns professores discutem também, a 'V' comenta e o próprio 'C'... (grifo nosso).

Observamos na fala de Vanessa que a palavra em ênfase '**opção sexual**' vem carregada de significado, esse enunciado pode ser entendido como de alguém que desconhece o termo 'orientação sexual'. Entendemos como 'opção' aquilo que se escolhe, portanto utiliza-se o termo 'Orientação Sexual', assim como Bortolini (2008b) defende esse termo como sendo explicado por uma atração que pode ser de ordem afetiva e/ou sexual, que uma pessoa sente por uma ou por várias outras pessoas, em um *continuum* que pode ser manifesto na homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade.

A fala da Vanessa desvelou um senso comum ao se referir à orientação como "opção" sexual, uma linguagem carregada de subjetividades e que demarca uma confusão constante no âmbito da fala.

O senso comum, baseado em crenças e valores pessoais, fundamenta argumentos como o que confunde opção sexual com orientação sexual, proferidos por grande parcela da população independentemente de outras variáveis sociais como: classe, gênero, intelectualidade, geração. Entretanto, há diferença entre opção e orientação sexual. Quando uma pessoa opta por algo, ela faz uma escolha entre várias ou, no mínimo, entre duas possibilidades. As pessoas com orientação homossexual não optam por se apaixonar e

se relacionar intimamente com pessoas do mesmo sexo (SANTOS, ARAÚJO, 2009, p.17).

Para Santos e Araújo (2009), a homossexualidade ou atração afetiva e/ou sexual por pessoas do mesmo sexo não se constitui em doença (sufixo "ismo"), pois o 'homossexualismo' deixou de ser tratado como doença em 1985, quando o Conselho Federal de Medicina retirou a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças - CID. Em 17 de maio de 1990, durante a 43ª Assembleia Mundial da Saúde, a homossexualidade foi excluída da décima revisão da lista de doenças (BORTOLINI, 2008).

Quanto à bissexualidade, Bortolini (2008, p.16) define como o/a sujeito/a que “sente atração por pessoas de ambos os gêneros”, isso é, um indivíduo que sente desejos sexuais, afetivos e eróticos por pessoas do mesmo gênero ou do gênero oposto. Já, a heterossexualidade é definida como uma pessoa que sinta desejos sexuais, afetivos e eróticos por alguém do gênero oposto.

A respeito da heterossexualidade e da "opção" sexual, voltaremos a problematizá-la posteriormente. Ainda na fala de Vanessa, a mesma pontua a disciplina de Ritmo e Dança e dos professores 'C' e 'V'. Essas disciplinas destacadas nas falas dos/as sujeitos/as (Ritmo e Dança, Lúdico e Educação, Teorias do Lazer, por exemplo) compõem os currículos das duas habilitações (licenciatura e bacharelado) em Educação Física. No caso da disciplina de Ritmo e Dança, era ofertada no currículo 2007 a 2014 para o primeiro ano do curso, o que é comum para as habilitações de licenciatura e bacharelado.

Como diversas disciplinas são apontadas nas falas, se faz necessário compreender, ainda que de forma rápida, como estão inseridas na grade curricular.

A disciplina de Lúdico e Educação (2º ano do Curso de EF) fazia parte do currículo de Licenciatura e Teorias do Lazer para licenciatura e bacharelado. Com a reestruturação curricular que aconteceu em 2015, a disciplina de Lúdico e Educação tornou-se Teorias dos Jogos (2º ano) e Teorias do Lazer em Estudo sobre tempo livre e trabalho (3º ano), comum às duas habilitações. A disciplina de Jogos,

brinquedos e brincadeiras faz parte do novo currículo e é ofertada no primeiro ano de graduação³⁸.

Quanto às disciplinas dos/as professores/as 'V' e 'C', ambos/as lecionam as disciplinas de Fundamentos da Educação Física I e II, respectivamente, no currículo vigente 2007 - 2014. A disciplina de Fundamentos da Educação Física II sofreu mudança no currículo novo, denominada Fundamentos da Educação e da Educação Física, antes ofertada ao segundo ano de licenciatura, agora designada ao terceiro ano da mesma habilitação.

Indiferente da existência de uma disciplina ou diversas que congregam as discussões sobre gênero, as barreiras subjetivas não deixam de existir ou resistir, conforme Vanessa: "Por mais que você esteja no mundo acadêmico e todo mundo considerado adulto, ainda tem uma barreira", o que nos faz repensar o quanto é necessário se trabalhar com uma educação sexual emancipatória desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, afim de que a reprodução do discurso heteronormativo se torne algo cristalizado nas crianças, sendo uma fonte de profundas violências e preconceitos (FURLANI, 2011).

Estar no 'mundo acadêmico' não é sinônimo de estar em um ambiente onde o preconceito não exista, ou de estar protegido de violências e de discursos violentos. Os preconceitos não são excluídos e extintos desses lugares de formação humana. Infelizmente, ele está lá, camuflado ou velado, porém não deixa de existir.

A perpetuação e a sofisticação desse sistema de opressão não podem ser compreendidas se não levarmos em conta a existência de instituições que, ao longo da história, estruturam-se em pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do "outro" (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) todos/as aqueles/as que não se sintonizassem com os arsenais cujas referências eram, e ainda são, centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, cristão, burguês, física e mentalmente "normal". Tais referências tornaram-se, por conseguinte, espaços em que rotineiramente produzem e reproduzem preconceitos que movimentam discriminações de classe, cor, raça/etnia, sexo, gênero, orientação sexual, capacidade físico-mental, crença, etc. (PRADO, JUNQUEIRA, 2011, p. 52).

³⁸Essas informações podem ser verificadas no Anexo III deste estudo.

Por conseguinte, Louro (2014) afirma que a instituição escolar reproduz diferenças, distinções, desigualdades, que desde seu início separou sujeitos e dividiu-os por crença, classes e também separou meninos e meninas por meio de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Compreendemos que o “mundo acadêmico” (aqui entendemos como a universidade) ou escolar produzem e reproduzem esses preconceitos, logo não sendo um ambiente emancipado dessas violências.

Entretanto, Silva (2015) considera o currículo como espaço de disputa, logo, essa ideia nos possibilita problematizar essas discriminações, preconceitos e violência como uma forma de resistência ao currículo heterossexual, branco, cristão e burguês, como nos referimos na seção três desta dissertação.

Questionei Vanessa sobre a possível homossexualidade de sua colega de classe, ela respondeu que

Ela é assumida, mas ela não fala sobre isso. E ela já foi bem excluída assim, não pela **opção**, mas porque ela é mais velha, a educação dela foi diferente, então ela fazia umas perguntas assim e a galera zoava ela, começava a rir, tipo... ‘pergunta idiota’ então ela foi se fechando assim... se excluindo.

Entrevistadora: Mas o preconceito é por conta dela ser mais velha ou ela ser lésbica?

Depende... assim, uma vez, ela curtiu a foto da menina no Facebook... aí essa menina excluiu ela do Facebook porque achou que ela tava gostando da menina. E a galera ficou zoando ela, tipo ‘ah! ela está te querendo’ zoando ela e tal.... e ela se fechava. Uma vez, eu fui conversar com ela e ela falou que ‘o povo da sala acha que porque sou lésbica eu vou sair agarrando todo mundo, e não é assim. As meninas têm essa **barreira** achando que eu vou sair agarrando e eu não vou’ (Vanessa).

A fala da Vanessa possui contradições, em um momento dizendo que a acadêmica sofre preconceito por ser mais velha e fazer perguntas ‘idiotas’ e, em outro momento, ao ser questionada pela causa da exclusão da acadêmica, ela responde que ‘depende’ ou seja, sugere-se que não seja somente pelo fator idade e por fazer questionamentos ‘bobos’, mas também está relacionado à orientação sexual ‘diferente’ da heterossexual.

Louro (2000, p. 45) argumenta que há uma dimensão política em tudo isso, ao apresentar que

formas novas de união e relacionamento entre os gêneros ou o reconhecimento público da homossexualidade não podem ser sumariamente remetidos ao âmbito privado, à simples questão de "opção" pessoal que não interessa a ninguém, além dos indivíduos direta ou imediatamente envolvidos. Essa visão individualista, às vezes, até pode estar conectada a uma posição de tolerância em relação àqueles que vivem uma forma não hegemônica da sexualidade ou de relacionamento, desde que esses se mantenham discretos, escondidos, "na deles". [...] A heterossexualidade afirma-se em contraposição à homossexualidade e à bissexualidade. A visibilidade e o reconhecimento social de novas formas de sexualidade ou de novas formas de relação entre os gêneros têm certamente efeitos sobre as formas tradicionais. Não há como fugir disso.

Há de se pensar que ainda as pessoas constroem 'barreiras' ao lidar com o/a 'outro/a', como aponta Louro (2001, p.19), as sociedades realizam esses processos e, então "[...] constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens". Ou seja, a 'opção' é o que está fora dessa norma, "[...] gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual" (LOURO, 2001, p.19).

Butler (2003) utiliza o termo 'heterossexualidade compulsória' para a sequência normativa sexo-gênero-sexualidade. A autora descreve que esse termo foi historicamente e culturalmente concebido como norma, sendo a heteronormatividade resultante desta.

Ao se usar a expressão 'opção sexual', há necessidade de problematizar a heteronormatividade. Compreendemos que essa expressão

[...] foi construída historicamente e se refere à conceituação e propagação da heterossexualidade como "normal" e/ou "regra" nas sociedades, em detrimento da homossexualidade. Na sociedade contemporânea, o gênero está ligado à heterossexualidade, pois logo que a criança nasce é educada/disciplinada para adquirir o gênero "correto". A partir daí, para estar dentro dos padrões, ela obrigatoriamente tem que se sentir atraída por uma pessoa do sexo oposto (SANTOS; ARAUJO, 2009, p.20).

Portanto, essa construção e propagação à 'norma' heterossexual, pois a orientação sexual do/a 'outro/a' é tida como 'diferente' dessa norma, como se referiu

a Vanessa a 'opção' de sua colega de curso, por estar fora da normatividade e da normalidade.

Lionço e Diniz (2009) a heterossexualidade desde cedo é ensinada como 'natural', e afirmam que a escola é um espaço da expressão das sexualidades de todos os/as sujeitos/as, e, dessa maneira, também é o ambiente em que se manifestam preconceitos e discriminações a aqueles/as que não se enquadram nos padrões e nas normas sociais de identidade e de orientação sexual, logo, há a necessidade da escola/universidade busquem construir um currículo que discuta gênero e sexualidade, respeitando a diversidade sexual

A heterossexualidade é concebida como "natural" e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento (LOURO, 2001, p. 13).

A partir disso, podemos notar necessidade de uma Educação que desconstrua o modelo heteronormativo presente nos ambientes educacionais, de forma que o/a aluno/a entenda a diversidade sexual da vida humana.

Concordamos com Furlani (2009, p.39) ao apresentar que

[...] para muitos/as educadores/as, a opção em não discutir as sexualidades e os gêneros pode ser apoiada pela "providencial" inexistência da temática nos currículos escolares (que justificaria sua recusa na discussão e o conveniente apego aos Conteúdos Curriculares propostos). Ou ainda poderia estar favorecida pela ausência da temática nos seus Cursos de formação (que somaria a dificuldade pessoal com o assunto) (FURLANI, 2009, p.39).

Estar presente nos currículos uma disciplina que discuta a temática não é sinônimo de uma discussão emancipada sobre o assunto, já que este permite trabalhar de outras formas com uma visão conservadora e religiosa. Contudo, como nos referimos anteriormente, o nosso objetivo é discutir o assunto de forma a problematizar, discutir e desconstruir preconceitos de gênero, bem como de sexualidade e identidades.

No decorrer das entrevistas alguns pontos nos despertaram interesse, um deles foi que as pessoas entrevistadas narraram sobre a importância da EF em discutir gênero, sexualidade e diversidade sexual nas aulas, talvez por pensarem em uma estrutura demarcada com base no próprio corpo e corporeidades:

Sim... eu penso que sim, se não tivesse isso básico na escola como é o meu caso, eu não teria em lugar nenhum. Então às vezes como é passado isso fora de casa, na rua tem que ter um certo cuidado. Eu acho que deveria ter, mas não só na EF, tinha que ter nas outras disciplinas também que têm esse **cunho biológico**. Algo mais interdisciplinar, mas é lógico que deveria ser trabalhado (Elis).

Sim, até mesmo porque a gente vê várias formas de amar, porque quem tem maldade é o adulto, a criança não vê maldade....então acho que teria que ser trabalhado, sim. Conforme a convivência da criança com alguém preconceituosa ela aprende também (Betânia).

Não houve discordância de nenhum/a entrevistado/a quanto à discussão do assunto pela EF.

Sim, com certeza. A gente vê poucos professores trabalhando de maneira isolada. A gente vê por aí muito preconceito por parte de professor e aluno, isso tem que acabar, né?! Ninguém gosta de sofrer preconceito e pior se ele vier de um professor que tá formando essas crianças... se esses alunos vêm de uma educação familiar preconceituosa esse aluno vai chegar na escola e reproduzir o que os pais falam em casa e, muitas vezes, os professores ajudam fazendo piadas ou não ligam quando um aluno faz piada homofóbica com o amiguinho (Cassia).

Como discutimos na seção três, as abordagens biológicas, eugenistas e higienistas influenciaram a EF e estas se respaldavam em uma visão reducionista do corpo, tal qual a heterossexualidade como natural. Para a acadêmica Elis esse 'cunho biológico' da EF permite falar sobre o tema, entretanto, discordamos dessa afirmação, compreendemos que foi pela influência da área de Ciências Humanas (sobretudo, sociologia e filosofia) que nos deu a possibilidade de questionar essas normas de gênero, de comportamento e de sociedade.

Conforme as narrativas pontuadas, inexistente uma disciplina específica que trabalhe questões de gênero na EF, contudo, existem aquelas que trabalham, mesmo que de forma transdisciplinar, orientadas segundo as disposições subjetivas

de quem as ministram. O currículo, entendido como dinâmico e território de disputas, não pode ser considerado como algo fechado e imutável, uma vez que depende das demandas e do reconhecimento de grupos antagônicos (SILVA, 2015), o que legitima pensar uma graduação como permeada pelas discussões feministas e de gênero que se iniciaram após os anos de 1980.

Uma vez que tratamos das relações de aproximações entre gênero e sexualidade dispostos em disciplinas, parece pertinente discutir como pibidianos/as aplicaram suas aulas do subprojeto de EF/UEM, como veremos na próxima seção.

4.4.2 Aulas aplicadas pelos/as pibidianos/as sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual

A existência de disciplinas que acabam por trazer discussões de gênero pode auxiliar pibidianos/as nas aulas práticas, pontuando referenciais não só corporais, mas também culturais, nos espaços escolares.

No PIBID de EF/UEM, as aulas são ministradas por uma dupla de pibidianos/as e acontecem com a supervisão de um/a professor/a da área, lotado/a na escola parceira. No PIBID de Educação Física da UEM, cada dupla é responsável por uma turma (Ensino Fundamental ou Médio) e nela aplicam uma aula por semana conforme acordo com o/a professor/a supervisor/a, portanto, o/a mesmo/a tem uma das duas aulas semanais para lecionar o seu conteúdo planejado, a outra hora/aula destina-se a dupla de pibidianos/as, utilizando-a para ministrar as aulas do subprojeto (GATTI, 2013).

Questionamos os/as pibidianos/as se trabalharam gênero, sexualidade e diversidade sexual em suas aulas. Apenas a Betânia confirmou nunca ter aplicado nenhuma aula sobre o assunto. Já, a Cassia narra que em 2015 ela acabou por trabalhar a temática porque em sua turma havia uma aluna lésbica e na outra sala estudava a sua namorada, as duas sofriam preconceito pela família e então resolveram fugir de casa, ficando duas semanas sem aparecer na escola e em suas casas.

[...] ninguém sabia delas e na escola... na sala eu nunca ouvi algum tipo de preconceito, muito pelo contrário elas sempre foram bem vistas, assim... conversavam com todo mundo e eram amigas de todo mundo. E assim, até os meninos, os professores a diretora, todo mundo sabia e nunca tratavam com indiferença com algum tipo de preconceito. Mas, como elas estavam sofrendo esse tipo de preconceito em casa, aí elas resolveram tomar essa atitude. Até que os pais ligaram na escola. A escola também resolveu procurá-las, até que o dia que elas voltaram e a gente resolveu fazer uma aula para fazer uma discussão sobre isso, de como eles viam essa situação... para ajudar elas. Para elas entenderem, que pelo menos naquele ambiente ali, aquelas pessoas as acolhiam (Cassia).

A mesma acadêmica também nos relatou que com a mudança do Conteúdo Estruturante e do orientador do PIBID de EF/UEM, no final de 2013 e início de 2014, tornou-se mais difícil tratar esses assuntos.

Com o 'R' foi mais, como nós trabalhávamos com os jogos, brinquedos e brincadeiras a gente tinha mais liberdade para tratar essas questões, não que nós não tratássemos com o Professor 'C', mas quando ele entrou no projeto mudou o conteúdo, nos trabalhamos agora com **Esporte**[Badminton]. Então tem ficado mais difícil de tratar, mas mesmo assim é... não diretamente, mas algumas questões nós víamos de reação dos alunos na sala então fez com que a gente trabalhasse (Cassia, grifo nosso).

A acadêmica Cassia descreve a dificuldade de em tratar sobre esses assuntos com a mudança do Conteúdo Estruturante, mas que em alguns momentos trabalhando com o Esporte (Badminton³⁹) essas temáticas eram abordadas, pois 'surgiam' no decorrer das aulas. A Capes (2012) deixa demarcado em relação ao PIBID, que o modelo de estágio deve priorizar as múltiplas vivências de aspectos pedagógicos escolares, o que se constitui como essencial para bolsistas.

Assim como a Cassia, Gal relatou que o Professor 'C' havia deixado livre a escolha do Conteúdo Atravessador a ser tratado em aula, bem como os jogos e brinquedos que queriam levar para discuti-los, mas assuntos sobre gênero e sexualidade

³⁹ O Badminton é um esporte semelhante ao Tênis, entretanto utiliza-se uma peteca no lugar da bola. Pode ser jogado individual ou em duplas. Disponível em: <<http://www.badminton.org.br/historiadobadminton>>. Acesso em 20 fev. 2017.

[...] são assuntos que não têm como não ser tratado, porque dentro do trabalho **surgem** questões "ah! homem ganha mais que mulher" então sempre envolvem essas questões e não têm como não ser trabalhados (Gal).

Fica subentendido que para Gal, a discussão sobre gênero está explícita nas aulas, mesmo que este não esteja no planejamento, acontecem momentos durante as aulas que possibilitam tratar do tema, mas, como dissemos anteriormente, gênero e sexualidade não 'surgem' durante as aulas porque fazem parte da vida humana, portanto não é algo que posso ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir, ou apenas deixado fora da sala de aula (LOURO, 2014). Referente a isso, Elis deixa evidente que em suas aulas não deixa que esses assuntos passem despercebidos:

Quando eram nossas aulas, a gente nunca deixava passar despercebido. A gente primeiro procurava questionar os alunos, do porquê ele estava fazendo aquilo, porque aquele **esporte** é para menino, fazendo ele provar aquilo que estava falando. Então era assim que a gente acabava derrubando os preconceitos e deixava claro para os alunos que ali não existia preconceito, diferença dentro da sala, e toda vez que acontecia a gente ia lá e bem na hora que acontecia, a gente ia bem direto na ferida mesmo (Elis).

Para Elis os brinquedos produzidos pelos/as acadêmicos/as do Curso de EF foram fundamentais para abordar esses assuntos em sala de aula. Deixa transparecer o cruzamento entre o a teoria e prática, aliado aos objetivos do PIBID demarcam: promover múltiplas vivências nos espaços escolares (CAPES, 2009; 2012). Para que isso se efetive, o planejamento se faz necessário tendo como norteador o Conteúdo Atravessador.

Até quando a gente prepara aula, a gente pensava no Conteúdo Atravessador, no tema, alguma coisa assim... eu trabalhei, mas trabalhei pouco... eu trabalhei mais quando PIBID iniciou no ano retrasado [2013] com os Jogos, brinquedos e brincadeiras, então a gente pegou muito dos jogos e dos brinquedos que foram produzidos pelos acadêmicos na época do 'R' e tinham vários desses brinquedos que abordavam esses temas e a gente levou isso para sala de aula... então, quando eu trabalhei foi mais nesses momentos, com os brinquedos e com os jogos promovidos (Elis).

A produção de materiais, como brinquedos, faz parte do projeto do PIBID de EF/UEM com intuito de relacionar o cotidiano a temas como questões etnicorracias, cidadania, trabalho e infância, linguagem, comunicação e outras correlações, objetivando, ainda, uma “intervenção pedagógica com brinquedos artesanais críticos” (OLIVEIRA, 2013, p. 1).

Se, de um lado, algumas pessoas têm contato apenas no PIBID de EF com questões de gênero, de outro, como Gal, outras trazem uma narrativa demarcada pela inserção em movimentos acadêmicos que serviram de base para discussões sobre mulher e gênero. Em sua fala, Gal informa a importância de estar envolvida desde o seu primeiro ano de graduação com o Movimento “Mulheres em Luta⁴⁰”, que essa vivência foi essencial para seu aprendizado e, assim, levar essas discussões para a sala de aula.

No meu primeiro ano de graduação, eu fazia parte do Movimento Mulheres em Luta, então as reuniões, os estudos que a gente tinha lá, eu já tinha assim comigo no pessoal, não tinha estudo, não tinha nada, e as coisas que eu fui aprendendo de fora, eu digo do outro grupo, eu fui levando para dentro da sala de aula. Até mesmo no Marxlute a gente estudou o texto do Engels 'A Origem da Família, da propriedade privada e do Estado', eu acho que antes não era patriarcal, eram as mulheres que comandavam, eram sociedades matriarcais. Então, assim, no meu primeiro ano foi bem enriquecido e com bastante conteúdo para levar para sala (Gal).

Conseguimos verificar nos relatos que os/as acadêmicos/as obtiveram maior relação com o Conteúdo Estruturante Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, por consequência dos brinquedos artesanais produzidos serem temáticos, abordando vários temas como relações de gênero, sexualidade, violência de gênero, preconceitos contra LGBT, negros/as, classe, religião, padrão corporal etc., todos esses fatores contribuíram para que os/as pibidianos/as os trabalhassem em sala de aula, o que não aconteceu sistematicamente com o conteúdo Esporte.

O acadêmico Renato descreve seu trabalho com o Conteúdo Estruturante Jogos, Brinquedos e Brincadeiras a partir do Conteúdo Articulador: Violência de

⁴⁰O Movimento Mulheres em Luta foi um grupo de estudos formado por mulheres universitárias da UEM e da comunidade externa, criado em 2012.

gênero, em uma turma de 9º ano do Colégio Estadual Theobaldo Miranda, relatando que:

Assim... quando eu e o 'A' tentamos trabalhar a violência contra a mulher, a gente pegou desde lá no começo, com o livro a Origem da Família, da propriedade privada e do Estado, e pegamos da instituição da família lá no começo que como era, eram tribos, eram gens e que iam avançando, e que as mulheres que cuidavam da casa, elas que mandavam, que todas as mães eram mães de todos os filhos, essas relações foram avançando e que os alunos ficavam bem assustados assim, com relação ao incesto e que a mulher poderia mandar o homem para fora de casa, e que para eles a questão é que o homem manda na casa e que o que houve com a mulher antes era algo fora da realidade. Então, para a gente trazer isso para eles, era bem diferente assim... que não era algo no cotidiano deles (Renato).

Questionamos ao acadêmico se houve algum motivo para trabalhar com a temática, e descreveu:

Eu não lembro direito do porquê, mas não foi nenhum caso assim de que aconteceu algo na escola que a gente precise falar, a gente escolheu mais assim, por afinidade e por nunca ter visto alguém trabalhando, também. Porque no geral você não vê ninguém trabalhando esses assuntos (Renato).

O acadêmico aparenta estar preocupado de não ver ninguém trabalhando com o tema e saber da necessidade para seu futuro na profissão. Em contraposição a esse fato, a Vanessa declara que, ao entrar no PIBID, tudo estava sistematizado, tinha os brinquedos que tratavam sobre homofobia e que ele pensa ser importante trabalhar sobre isso. Mas o que nos chamou atenção em sua fala foi um caso de violência doméstica envolvendo um parente.

[...] eu acho super importante trabalhar sobre isso, até porque teve caso na minha família de primo meu agredir a esposa dele e eu tinha 12 anos e ficava me perguntando o que estava acontecendo e minha escola era super conservadora e a professora não podia nem falar os fatos históricos tipo, Alexandre, o Grande, era gay... não podia falar sobre essas coisas (Vanessa).

Temos então dois relatos, o primeiro que demonstra seu trabalho sobre a violência de gênero e outro um caso de violência doméstica na família. Ambos os casos nos preocupam, o relato de Renato ao descrever sua afinidade com o tema e

por perceber que professores/as não trabalham o assunto, nos faz questionar quantas violências deixariam de ser realizadas, assim como feminicídios⁴¹ e estupros contra as mulheres caso esses conteúdos fossem discutidos nas aulas, como disciplina obrigatória.

O bolsista Renato disse que seu colega, também pibidiano, que denominamos como 'A' foi à Delegacia da Mulher de Maringá buscar alguns dados para expor em suas aulas, descreveu também a relação dos/as alunos/as da sua turma, principalmente a inquietação das meninas ao saber da opressão histórica a que as mulheres foram submetidas durante séculos e o quão alarmantes são os casos de violência contra a mulher registrados em Maringá. O trabalho dos/as pibidianos/as sobre a violência da mulher foi de um bimestre como constava no planejamento da dupla.

As meninas falavam mais, elas ficavam inquietas, se perguntavam 'por que eu tenho que cozinhar? Por que eu tenho que arrumar a casa na hora que eu chego da escola? Por que eu tenho que cuidar do meu irmão? Por que eu não posso sair?... não posso isso, não posso aquilo...' E os meninos ficam mais espantados, assustados, mas geralmente não falam nada (Renato).

[...] o 'A' foi na Delegacia da mulher e ele comprou até um livro sobre o assunto. Ele fez um levantamento sobre a violência contra a mulher. A gente levou os dados para eles e algumas imagens, e algumas não dava para mostrar porque eram imagens fortes e não dava para mostrar isso para eles. A gente mostrou quantas mulheres foram agredidas em Maringá, isso e aquilo, eu não me recordo certo do número, mas eram números espantosos assim... e fora o que não é dito, né?... (Renato).

Salientamos aqui alguns pontos da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), Lei 11340/06 | Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006⁴², que são essenciais para esse

⁴¹“O feminicídio é a instância última de controle da mulher pelo homem: o controle da vida e da morte. Ele se expressa como afirmação irrestrita de posse, igualando a mulher a um objeto, quando cometido por parceiro ou ex-parceiro; como subjugação da intimidade e da sexualidade da mulher, por meio da violência sexual associada ao assassinato; como destruição da identidade da mulher, pela mutilação ou desfiguração de seu corpo; como aviltamento da dignidade da mulher, submetendo-a a tortura ou a tratamento cruel ou degradante.

Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre Violência contra a Mulher (Relatório Final, CPMI-VCM, 2013). Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/feminicidio/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

⁴²A Lei Maria da Penha encontra-se disponível em:

estudo e para um projeto de Educação sem violências, aqui especificamente a de gênero.

A Lei Maria da Penha em seu Título III "Da assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar", capítulo I "Das medidas Integradas de Prevenção", artigo 80, nos incisos I, V, VIII e IX elucidam que

I - a integração operacional do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública com as áreas de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação;

V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;

VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (BRASIL, 2006, p.1).

Essa Lei (BRASIL, 2006) não obriga o trabalho, mas permite e incentiva a realização de campanhas educativas de prevenção a violência contra a mulher, destinadas à Educação, e acima de tudo, destaca que nos currículos escolares de todos os níveis de ensino possuam conteúdos relativos à violência doméstica, equidade de gênero, raça/etnia e aos direitos humanos.

Para isso, defendemos que de fato se tenha(m) nos currículos oficiais escolares e de formação de professores/as em nível superior disciplina(s) referente(s) ao que foi disposto nessa Lei Maria da Penha, mesmo que os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais (dentre eles o PME de Maringá) de Educação tenham retirado as palavras "gênero" e "identidade de gênero" do seu conteúdo por pressão religiosa, portanto, a referida lei nos dá a base legal para discutir igualdade de gênero, raça e etnia, violência doméstica e direitos humanos nas escolas e universidades.

No próximo subitem apresentaremos a análise sobre os relatos dos/as pibidianos/as em relação às reuniões do subprojeto quanto às discussões e estudos de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

4.4.3 PIBID, gênero e sexualidade: relato das reuniões

Buscando responder ao objetivo específico, perguntamos aos/as pibidianos/as se houve estudos sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual nas reuniões semanais do subprojeto.

Os/as pibidianos/as que entraram no PIBID a partir de 2014, sob a coordenação do Professor 'C', recordaram que em algumas reuniões do PIBID tiveram estudos sobre gênero e sexualidade, porém pibidianos/as que entraram no projeto no início do subprojeto coma coordenação do Professor 'R' relataram não ter sido discutido ou não se lembraram do fato.

Mesmo como a elaboração do quadro de Conteúdos Atravessadores, não houve um estudo sistemático sobre cada um deles. A dupla de pibidianos/as escolhia os conteúdos por afinidade que se relacionava à série que iria lecionar e, a partir disso, estudavam sobre o assunto nos horários dedicados à preparação de aula, contando com ajuda do professor coordenador que lhes cedia referências para o trabalho (GATTI, 2013). Essas informações são evidentes nas falas a seguir.

De acordo com Gal, houve reuniões do PIBID que o Prof. 'C', no início de 2015, trabalhou alguns livros sobre a questão da mulher e do porque as mulheres eram maioria no PIBID de EF/UEM.

[...] eram 3 ou 4 meninos e o restante mulheres. Então, ele achou importante trazer isso no começo do ano, a gente teve seminário de discussão, tudo, foi bem interessante(Gal).

Já o Renato, descreve que não houve estudo sobre isso nas reuniões, que os bolsistas escolhiam o Conteúdo atravessador que irão trabalhar em sala e o Prof. 'R', então indicava algumas referências, mas que precisavam buscar o conteúdo fora das reuniões.

[...] a gente que tinha que ir procurar fora. Mas o PIBID me dar uma aula sobre o que é gênero, sexualidade, essas coisas não tive. E isso é importante, porque, com certeza, um dia vai acontecer de um dia você vai chegar na escola e pode ter uma menina que foi agredida pelo namorado, pode chegar na escola e ter um menino homossexual e a turma está excluindo, e no colégio a gente acaba vendo bastante, tem na própria escola a gente vê a professora falando 'ah! olha lá o veado!' e não sei o que... 'vamos ver o veado dançando lá' a gente vê que é brincadeira, sabe?... mas, é uma forma preconceituosa de tratar. A gente sabe que é brincadeira, mas não deveria ser feito. Isso pode trazer problemas para os alunos se não trabalhar de forma correta, ele se afastar da sua aula, não querer fazer aula de Educação Física, então eu acho importante ter, para no futuro saber tratar sobre isso (Renato).

Louro (2001) explica que na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, é exercida uma *pedagogia da sexualidade*, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Algumas instituições como, a mídia, a igreja, entre outras, também exercem tal pedagogia.

Em relação à narrativa do Renato reproduzindo a fala da professora, Junqueira (2011) comenta que a pedagogia da sexualidade se traduz, entre outras coisas, em 'pedagogia do insulto' por meio de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e que tais 'brincadeiras' constituem-se como poderosos mecanismos de objetivação, silenciamento, normalização, marginalização e exclusão.

Preocupada em disciplinar e normalizar os indivíduos, a escola, ao longo da história, ao mesmo tempo em que negou o seu interesse na sexualidade, dela se ocupou. As instituições escolares constituíram-se, nas sociedades urbanas, em instâncias privilegiadas de formação das identidades de gênero e sexuais, com padrões claramente estabelecidos, regulamentos e legislação capazes de separar, ordenar e normalizar cada um/uma e todos/as (LOURO, 2000, p. 47).

Para Louro (2014, p.76), "em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero, parece muitas vezes, ser feita por meio de discursos implícitos, nas aulas de EF, esse processo é geralmente mais explícito e evidente" como ficou visível no comentário da professora de EF ao ver um/a aluno/a dançando.

A Educação Física parece ser, também, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças. Ainda que tal preocupação esteja presente em todas as

situações escolares, talvez ela se torne particularmente explícita numa área que está, constantemente, voltada ao domínio do corpo (LOURO, 2014, p.78).

A preocupação da professora descrita por Renato, com a sexualidade do menino que estava dançando, nos “[...] faz pensar na vigilância obsessiva das normas de gênero na construção e no disciplinamento dos sujeitos portadores da identidade de referência, a masculina heterossexual [...]” (JUNQUEIRA, 2012, p. 77).

Assim como a fala da professora, talvez já tenhamos nos deparado com a seguinte frase ‘vira homem, moleque!’ em nosso dia a dia, mas o que isso tem a ver?

Nessa frase tão comumente pronunciada, juntamente ao insulto humilhante, subjaz a ideia de um único modelo de masculinidade possível. Algo a ser conquistado pelos indivíduos masculinos, numa luta árdua por um título a ser defendido a cada momento da vida, sob a implacável vigilância de todos. Uma busca por um modelo inatingível, fonte permanente de insatisfação, angústia e violência. Reafirma-se a ideia segundo a qual rapazes afeminados seriam “homossexuais”. Uma crença cuja força reside na fé que se deposita nas “verdades” insistentemente reiteradas da heteronormatividade. Aqui, a sua sistemática repetição confere uma inteligibilidade e um lugar ao “outro” que, porque menos masculino, só pode ser homossexual. E vice-versa (JUNQUEIRA; PRADO, 2011, p. 55).

Uma educação sexista mantém estereótipos de gênero, e reafirma divisões entre papéis de homem e papéis de mulher, portanto precisamos romper com esse modelo de Educação.

Louro (2000) refere-se à masculinidade hegemônica constitui-se não apenas em contraposição à feminilidade, mas também em oposição a outras formas de masculinidade.

A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los/as às ‘gozações’ e aos ‘insultos’ dos recreios e dos jogos, fazendo com que esses jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados/as e ridículos/as (LOURO, 2014).

Com os registros dos/as pibidianos/as sobre as reuniões do subprojeto, verificamos que foram poucos e insuficientes os estudos acerca dos conceitos de gênero e sexualidade, como observamos a utilização de termos como “opção”

sexual, concepções biológicas a respeito da temática nos discursos de alguns bolsistas, assim como a constatação que estes/as pibidianos/as possuíram poucos estudos de gênero e sexualidade na graduação e a ausência em suas formações de uma disciplina específica. Os/as mesmos/as consideram importantes as discussões de gênero, sexualidade e diversidade sexual pela Educação Física, no PIBID, em outros cursos e na escola.

Com o objetivo geral dessa dissertação, que é se há um trabalho sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual nas aulas de Educação Física (EF) aplicadas pelos/as pibidianos/as, bem como quais os principais limites, possibilidades e problemas que emergem ao tratar dessa temática, onde podemos constatar que os coordenadores do PIBID trabalharam de forma insuficiente sobre gênero e sexualidade. No início do subprojeto, notamos a presença de conteúdos atravessadores que abordam a temática, entretanto, nas narrativas dos/as pibidianos/as localizamos que ele/as discutiram em suas aulas gênero e sexualidade, alguns de forma planejada, outros debatiam conforme esses assuntos apareciam em sala de aula.

Mesmo sem uma formação (pela graduação e pelo PIBID) que lhes possibilitassem um trabalho sistematizado, organizado e aprofundado do conceito de gênero, sexualidade, orientação sexual, violência de gênero, homofobia, entre outros, esses pibidianos/as afirmaram o empenho em desenvolver essas discussões, que poderiam ser oferecidas pelos coordenadores do subprojeto e por meio de um currículo que proporciona aos/às licenciandos/as uma formação acadêmica apta a trabalhar todos esses temas já mencionados de forma emancipada (MAIO, 2011) e, mais ousadamente, pós-crítica (FURLANI, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa dissertação foi verificar a existência de um trabalho a respeito das questões de gênero e sexualidade no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá-PR, bem como observar as principais dificuldades e limites que os/as pibidianos/as encontraram ao trabalhar as temáticas.

Podemos constatar que houve um trabalho sobre gênero e sexualidade pelo PIBID de EF/UEM, porém não de forma global e sistematizada, concomitantemente não apresentadas no projeto institucional do PIBID de EF/UEM. Quanto às aplicações das aulas pelos/as pibidianos/as, identificamos que foram esporádicas, limitando-se à afinidade dos/as bolsistas em querer trabalhar com a temática, portanto, não era obrigatória a discussão do conteúdo.

A partir das falas dos/as entrevistado/as percebemos que os coordenadores do subprojeto de EF/UEM pouco discutiram nas reuniões questões pertinentes às temáticas, mesmo os conteúdos atravessadores elaborados no e pelos/as participantes dos subprojetos junto ao coordenador da época (professor 'R') não houve um estudo aprofundado dos conteúdos atravessadores após a sua elaboração, conforme alguns/mas pibidianos/as disseram eles/as mesmos/as buscaram por esses conhecimentos fora das reuniões do subprojeto.

Isso nos faz perceber pontos positivos, tais como: pibidianos/as interessados/as em trabalhar com o assunto, entendendo a importância de se discutir gênero, sexualidade, diversidade sexual e violência de gênero, conforme alguns/mas pibidianos/as nos relataram. Outro ponto positivo é a busca desses/as pibidianos/as por estudos das temáticas o que conseqüentemente articula-se ao primeiro ponto negativo: a ausência de um estudo mais aprofundado sobre essas questões nas reuniões do subprojeto e na graduação. Outro ponto negativo é a não obrigatoriedade em trabalhar sobre esses temas, não podemos ficar apenas na afinidade pessoal caso tenhamos o objetivo de formar pessoas emancipadas, críticas, logo sem preconceitos.

Mesmo não constando no projeto institucional, essas questões podem ser trabalhadas, a escola não está isenta de preconceitos, violências e discriminações, portanto sugerimos a inclusão dessas temáticas tanto no projeto institucional quanto nas graduações em licenciatura, especificamente para esse estudo a Educação Física.

Não sabemos se apenas o PIBID de EF/UEM propõe, por meio dos conteúdos atravessadores, a discussão da temática, isso poderia ser objeto de uma investigação maior, verificando a existência de propostas similares em outros subprojetos da UEM, ou até mesmo em nível estadual ou nacional.

As principais dificuldades e desafios para se discutir gênero, sexualidade e diversidade sexual estão na própria formação dos/as professores/as, no caso da UEM ainda identificamos que alguns/mas professores/as abordam o assunto de forma pontual conforme os relatos dos/as pibidianos/as, entretanto não há uma disciplina obrigatória, apenas uma disciplina optativa que foi ofertada uma única vez, em 2015, sendo semestral. Destacamos que seria importante em futuras pesquisas a investigação sobre a existência de disciplina/as que debatam sobre os temas nos cursos de licenciatura da UEM.

Encontramos ainda, muita resistência para falar sobre sexo, sexualidade, homossexualidade, lesbianidade e transexualidade e tantos outros temas considerados tabus, não só em sala de aula, mas também em espaços familiares, por exemplo. Muitas vezes quando a educação sexual é realizada em casa (se acaso for discutida), a família faz que a criança cresça rodeada de tabus, normas, preconceitos embasados em 'justificativas' religiosas, como por exemplo.

Tive a oportunidade de ter uma educação sexual e humana diferente de uma maioria, constatando isso em conversas com amigos/as. Lembro que aos 10 anos minha mãe me mostrou um preservativo masculino, me explicou sobre o que era sexo, como os/as bebês nasciam, que não poderia falar com estranhos/as e que se algum adulto chegasse oferecendo algo não poderia aceitar, porque havia homens que raptavam as crianças. Um tempo depois, soube que esses homens não só raptavam crianças, como também as estupravam e algumas até morriam.

Minha mãe é professora, sempre me explicava sobre vários assuntos, achava aquilo fantástico e isso me instigou a seguir a profissão dela, porque tinha a resposta para todas as minhas questões.

Nossa relação ficou mais difícil quando ela descobriu que havia me relacionado com outras meninas, ela ficou furiosa e ali apareceu toda sua raiva e não aceitação de uma orientação sexual diferente da heterossexual. O embate foi longo, fiquei de castigo e tudo na adolescência era incompreensível, a única coisa que almejava naquele momento era fazer uma faculdade para sair de casa, viver mais livremente, porque se continuasse na cidade da minha família não teria como estudar em uma universidade, tampouco uma universidade pública e fazer posteriormente o mestrado.

Foi assim que a minha vida seguiu. Como atleta de futsal, busquei jogar fora da cidade, porém não obtive sucesso, então resolvi terminar o Ensino Médio e fazer Curso preparatório para o vestibular. Prestei alguns vestibulares, passando nas faculdades particulares, mas não nas estaduais. Não consegui imaginar outra vocação a não ser para a área da Educação Física.

No primeiro vestibular que fiz para a UEM não fui aprovada, meu objetivo era passar no vestibular da UEM, porque já conhecia a cidade e a universidade que era e permanece a melhor do Paraná, isso não poderia ser orgulho maior para minha família.

Após a não aprovação do vestibular de inverno da UEM, convenci minha família a deixar me mudar para Umuarama-PR, distante 80km quilômetros de minha cidade natal, que é Altônia-PR, fazer o pré-vestibular em modo integral para conseguir alcançar o sonho de passar no vestibular. Minha rotina de pré-vestibular se resumia em três turnos de estudos, leituras e revisões de aula.

No final do ano de 2008, prestei vestibular em três instituições públicas, UEM, UEL e Unioeste. Consegui passar nas três universidades em terceiro e segundo lugar em Educação Física, o choro e a emoção minha e da minha família foram as melhores coisas pelas quais já passei. Naquele momento não havia o desgosto de ter uma filha lésbica, apenas o orgulho de ter uma filha aprovada em três vestibulares de instituições públicas.

Mudei-me para Maringá para fazer a graduação. No primeiro ano de faculdade me envolvi com o movimento estudantil, fiz parte do Coletivo "Da luta não me retiro", do Centro Acadêmico de Educação Física, frequentei reuniões do DCE (Diretório Central dos Estudantes) e, ajudei a ocupar a Reitoria em 2011 para que as pautas estudantis fossem atendidas, tais como a reforma do Restaurante Universitário, moradia estudantil, assistência universitária, entre outras.

Em 2011, realizei um PIBIC sobre a cultura corporal dos índios/as Guarani Nhandeva, a finalização do PIBIC coincidiu a criação do PIBID de Educação Física e logo me interessei pelo projeto, pois fazia parte do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxlute, coordenado pelo professor 'R', futuro coordenador do Subprojeto do PIBID de EF.

Foi por meio do PIBID que me interessei por estudar sobre o Feminismo e assuntos relacionados à diversidade sexual. No PIBID, eu e meu colega de dupla, decidimos trabalhar com o 9º ano o Conteúdo Atravessador Discriminação II (estigmas e preconceitos): sexualidade. A partir daí, começamos a ter vários problemas para trabalhar o assunto, dentre eles a ausência de uma formação acadêmica que nos proporcionasse sustentação teórica e o amparo do PIBID em debater o assunto nas reuniões, pois somente a indicação de leituras não era suficiente. Em consequência disso surgiram vários questionamentos que resultaram na motivação para realizar esta dissertação.

A minha monografia foi a primeira a descrever o subprojeto de EF/UEM, por esse motivo utilizei muitas informações contidas nelas para explicar o funcionamento do projeto, sua estrutura, seus objetivos, sua metodologia e seu suporte teórico. Recolhi também dados qualitativos como o número de PIBID de EF no Paraná, muitas dessas informações ainda se mantêm, alterando apenas o coordenador, o conteúdo estruturante e algumas formas particulares de trabalho do coordenador.

A efetivação desse estudo monográfico foi essencial não só pelo registro acadêmico do Programa, mas também por ser uma sustentação teórica para realização de outros estudos.

Em 2014, estava fazendo o bacharelado em Educação Física e a Professora Eliane Tortola comentou na disciplina de Educação Física e Cultura que havia um grupo que estudava a diversidade sexual na UEM e que esse grupo poderia me

ajudar nos estudos de gênero, sexualidade, feminismo etc. Procurei saber os dias de reunião do NUDISEX-CNPq (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual), coordenado pela professora Eliane Maio, nossa orientadora, e fui muito bem recebida. Na primeira reunião, percebi um grupo diferente de tudo que já havia participado em relação a grupos de estudos. Um grupo bem humorado, feliz, contente, que fazia piadas, mesmo com muito trabalho e estudos a serem cumpridos, sobretudo, mantinham a mesma felicidade para lutar diariamente contra o machismo, homo-lesbo-transfobia, estupros, violências e tantos outros casos que amargam e entristecem a vida cotidiana.

A contribuição do NUDISEX foi crucial para que pudesse construir um projeto de mestrado sobre gênero e sexualidade levando em consideração as especificidades do PIBID.

Com a esperança de conseguir uma vaga de mestrado, me debrucei arduamente sobre os estudos. Conseguir conquistar uma vaga no Mestrado de Educação, em 2014, foi algo sublime e fantástico. A cada aula, a motivação em realizar a pesquisa aumentava, foram vários os obstáculos atravessados e muitas ideias desconstruídas. Às vezes chegava em casa e ficava por horas pensando sobre o que aprendi, com várias inquietações, curiosidades, questionamentos e isso só me fez entender ainda mais sobre a dimensão da Ciência, História e Educação na vida humana e a importância da formação docente para que se possa modificar as estruturas de poder e combater tantas violências e preconceitos que vitimam cada vez mais pessoas.

Para finalizarmos essa dissertação percebemos que mesmo não tendo as discussões das temáticas no subprojeto, detectamos nos discursos dos/as entrevistados/as o interesse pelas temáticas o que comprova que se possa realizar mais estudos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ana Paula Soares de. **O impacto do PIBID** - Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores. Dissertação de Mestrado. 152 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ufmt.edu.br/bitstream/tede/194/5/Dissert%20Ana%20Paula%20S%20Andrade.pdf>. Acesso em 20 jan. 2017.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. LINDNER, Leandro; MARTINS, Fernando; REIS, Toni; ROMÃO, Lilian (Org.) **Manual de Comunicação LGBT**. Curitiba: Ajir Artes Gráficas, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1979.
- _____. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 4ª Ed. rev. atual, 2010.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 1ªEd. vol.2. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.
- BOARINI, Maria Lúcia. **Higiene e raça como projetos**: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá/PR: EdUEM, 2003.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 01, jan-jul. 2005, p. 68-80.
- BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 15-46.
- BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008a. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3024/diversidade_sexual_na_escola.pdf. Acesso em 20 fev. 2017.
- _____. Diversidade sexual e de gênero na escola uma perspectiva inter-relacional e intercultural. In: _____. (Org.). **Diversidade sexual e de gênero na escola**: Educação, Cultura, Violência e Ética. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Pró-reitora de Extensão/UFRJ, 2008b, p. 26-51.
- BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da legitimidade pedagógica. In: _____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992, p.33-53.

_____. Educação Física a busca da autonomia pedagógica. **Revista de Educação Física da UEM**. V. 1, n. 1, p. 28-34, 1989. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/4081>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Sociologia Crítica do Esporte**. Uma Introdução. Ijuí/RS. Editora Unijuí, 2005.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia. In: CARVALHO, Elma Julia Gonçalves; FAUSTINO, Rosângela Célio (Orgs.). **Educação e Diversidade Cultural**. 1ª Ed. Maringá: Eduem, 2010, p.209-221.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Temas transversais. Brasília, 1997.

_____. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 7219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. D.O.U de 25. jun. 2010.

_____. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei 11340/06 | Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 20 jan 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAPES (2009). **Portaria n.122**, de 16 de setembro de 2009. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_122_PIBID.pdf>. Acesso em 03 fev. 2016.

CAPES (2012). **Relatório de Gestão do PIBID**, 2009-2011. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. Brasília, DF: Diretoria de Educação Básica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 03. fev. 2016.

CARRARA, S. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: BARRETO, Andréia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009, p.13-15.

CASTELLANI FILHO, Lino *et. al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 19ª Ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.

CASTRO, Luciana Martins. A contribuição de Nísia Floresta para a Educação Feminina: Pioneirismo no Rio de Janeiro oitocentista. **Revista Outros Tempos**, v. 7, n.10. dez. 2010, p.237- 256. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/view/108>. Acesso em: 17 mai. 2016.

CASTRO, Amanda Motta Angelo, ALBERTON, Mirele, EGGERT, Edla. Nísia Floresta a mulher que ousou desafiar sua época: educação e feminismo. **UNISUL**. Tubarão/SC. V. 3, n. 5, p. 46 – 55 Jan./Jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em 06 jun 16.

CHASSOT, Attico. A ciência é masculina? É, sim senhora!... **Revista Contexto e Educação**. Juí/RS: Unijuí, 2004, p.1-8. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1130/885>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

CRUZ, Éderson. **Gênero e currículo**: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes. 133 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale dos Sinos: São Leopoldo, 2015.

DEVIDE, Fabiano Pries *et al.* Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n.1, p. 93-103, jan/mar, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n1/a11v17n1>>. Acesso em 20 out. 2016.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: contribuições, limites e desafios para a formação docente. 307 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR): São Carlos, 2014.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta**: Vida e Obra. Natal: UFRN, 1995.

_____. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos avançados**. São Paulo, SP, vol.17, n.49, p. 151 - 172, set/dez, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18402.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

FELIPE, Jane e GUIZZO, Bianca Salazar. Entre Batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: projetos e práticas pedagógicas. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

_____. **A Ordem do Discurso**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade. **Sexualidade**. Curitiba: SEED. 2009, p. 37-48.

GATTI, Brenda Zarelli. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física no âmbito do PIBID da UEM/PR**. Monografia - Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <www.def.uem.br/geraMonografia.php?id=577>. Acesso em: 30 jun. 2016.

GATTI, Brenda Zarelli. **Brincando de desconstrução: gênero e LGBTfobia em discussão na escola**. Artigo de Especialização em Teoria Histórico-cultural - Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola**. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1322>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

ILHA, Francieli Roos da Silva; IVO, Andressa Aita. As teorias curriculares da Educação Física. **Revista de Educação Física**, Manaus. V.2, n.2, p.21-33, jul./dez., 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20040/20040.PDF>>. Acesso em 20 out. 2016.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: _____. (Org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres/EdUnB, 2009. p. 47-72.

LOPES, Beatriz Ruffo. **A cultura na produção de conhecimento na educação física brasileira: centralidade ou periferia?** 2013. 157.f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

LORENZINI, Ana Rita. O conteúdo ginástica em aulas de educação física escolar. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.). **Educação Física Escolar**. Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: UDUPE, 2005, p. 189-205.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10ª Ed. São Paulo: Contexto, 2012, p.443-481.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2001, p.7-34.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2000.

MAIO, Eliane Rose. **O Nome da Coisa**. Maringá/PR: Unicorpore, 2011.

MATOS, Gabriel Siqueira. **O PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores de Educação Física**: aspectos de uma política curricular. Dissertação de Mestrado. 103 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/disserta%C3%A7%C3%B5es2016/dgabrielsiqueira.pdf>>. Acesso em 17 jan. 2017.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de. **Experiências formativas no início da docência mediadas pelo PIBID Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia**. 185 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_8586_MELO,%20Tatiana%20Moraes%20Q%20ueiroz%20Disserta%E7%E3o\(1\).pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_8586_MELO,%20Tatiana%20Moraes%20Q%20ueiroz%20Disserta%E7%E3o(1).pdf)>. Acesso em 20 jan. 2017.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. 8ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012, p.9-26.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá/PR. V. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a20.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do**

Esporte. Florianópolis, v.33, n.3, p.671-685, jul/set. 2011. Acesso em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n3/a10v33n3>>. Acesso em 17 jan 2017.

OLIVEIRA, Rogerio Massarotto. PIBID Educação Física – UEM: Pedagogia Crítica, Formação e suas relações com o conteúdo Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. In: **II Encontro do Pibid/UEM** Licenciaturas: Impactos e resultados. Maringá: UEM, 2013.

OPITZ, Claudia. O cotidiano da mulher no final da Idade Média (1250 -1500). In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.). **História das mulheres no ocidente: Idade Média.** Porto/Portugal: Afrontamento, 1993, p. 353-429.

PAIRO, Nuria. **Mujeres cientistas de todos lostiempos.** Madrid: Talasa, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica.** Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa. **Diálogos sobre sexualidade:** aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciados/as de ciências biológicas bolsistas do PIBID/UFU. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13975>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PINTO, Célia Regina Pinto. Feminismo, História e Poder. **Revista de Sociologia Política.** Curitiba, v.18, n.36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério. Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In: VENTURI, Gustavo e BOKANY, Vilma (Orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil.** 1ª Ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011, p.51-71.

RAMOS, Jair Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte:** do homem primitivo aos nos dias. Ibrasa, 1982.

REIS, Adriano de Paiva. *et al.* **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física.** 1ª Ed. Juiz de Fora/MG: UFJF, 2013.

SAGAN, Carl. **Cosmos.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução os estudos culturais em Educação. 11ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013, p.155-172.

SANTOS, Dayana Bruneto Carlin dos; ARAUJO, Débora Cristina. PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Caderno Temático de Sexualidade.** Curitiba, PR. Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2009, 216 p. (Coleção Cadernos Temáticos da Diversidade).

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**. Florianópolis, n. 264, mai./ago. 2004, p. 35-50. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n2/23959.pdf>> Acesso em: 13 jul. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª Ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41ª Ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Vol. 20 (2), jul./dez, 1995, p.5-22.

SFORNI, Marta Sueli Faria. **A feminização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX**. 1996.194f.Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001, p. 184-202.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013, p. 185-202.

_____. **Documentos da Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 5ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TOSI, Lucia. Mulher e Ciência: A revolução científica, a caça às bruxas e a Ciência Moderna. **Cadernos Pagu**. V.10. 1998, p.369-397. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4786705>. Acesso em: 18. jun. 2016.

VIEIRA, Hamilton Perninck. **Saberes da docência e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE**: um olhar a partir de Paulo Freire. Dissertação de Mestrado. 260 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE, 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINALIZ>

ADA%20PARA%20ENTREGAR%20NO%20PPGE-UECE.%2007.04.2015.pdf>.
Acesso em: 20 jan. 2017.

XAVIER FILHA, Constantina. As dores e as delícias de trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidades e diversidades na formação docente. In: SOUZA, Leonardo Lemes; ROCHA, S. A. (Org.). **Formação de educadores, gênero e diversidade**. Cuiabá: EdUFMT, 2012, p.13-36.

YANNOULLAS, Silvia. Mulheres e Ciência. **Série Anis**, Brasília: Letras Livres, 2007. Disponível em: <http://www.anis.org.br/biblioteca/2014-11/sa47_yannoullas_mulherescienciapdf.pdf>. Acesso em: 18. jun. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo/a a participar da pesquisa intitulada "PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UEM: GÊNERO EM DEBATE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES" que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e é orientada pela Professora Dra. Eliane Rose Maio, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O presente estudo tem como objetivo geral verificar se existe um trabalho a respeito das questões de gênero e sexualidade no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá-PR, assim como as principais dificuldades e limites que os/as pibidianos/as encontram ao trabalhar a temática. Para isso a sua participação é muito importante, e ela se dará da seguinte forma: realização de entrevista semi-estruturada composto por questões norteadoras relativas ao trabalho sobre a existência/inexistência de um trabalho a respeito das questões de gênero e sexualidade no PIBID de Educação Física da UEM. Esperamos que a realização deste trabalho beneficie os órgãos presentes na pesquisa.

Esperamos que a realização deste trabalho beneficie os órgãos presentes na pesquisa. Gostaríamos de informar que este estudo apresenta riscos mínimos, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, andar, estudar, ler, etc., ou pode gerar constrangimentos pelo teor das perguntas, porém há a garantia de que se não quiser responder, estará ciente deste desconforto e poderá desistir de respondê-las.

Em caso de dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos/as (pela pesquisadora e por você) de modo a garantir o acesso ao documento completo.

Eu.....declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Dra. Eliane Rose Maio.

Assinatura ou impressão datiloscópica Data:.....

Eu, Brenda Zarelli Gatti, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

Data:.....

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Coordenadora: Eliane Rose Maio

Endereço: Av. Colombo, 5790 – Maringá-Paraná

Telefone/e-mail: (44) 9961-9337 – elianerosemaio@yahoo.com.br

Nome: Brenda Zarelli Gatti

Endereço: Rua Luis Corrêa, 243 – Maringá-Paraná.

Telefone/e-mail: (44) 9108- 7961 – brenda_zarelli@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Tel: (44) 3261-4444 E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE 2

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Cassia

4 anos no PIBID, Colégio Theobaldo Miranda

Eu: Teve alguma questão trabalhada com 'R' ou 'C'?

Cassia: Com o 'R' foi mais, como nós trabalhávamos com os jogos, brinquedos e brincadeiras, a gente tinha mais liberdade para tratar essas questões, não que nós não tratássemos com o 'C' s, mas quando o 'C' entrou no projeto mudou o conteúdo, nos trabalhamos agora com esporte. Então, talvez tenha ficado mais difícil de tratar, mas, mesmo assim, é... não diretamente, mas algumas questões nós víamos de reação dos alunos na sala então fez com que a gente trabalhasse.

Eu: Teve alguma aula que foi dada para tratar sobre o tema ou você teve que parar a aula para falar sobre o tema?

Cassia: Ano passado, na minha turma, eu acabei por trabalhar, por questão de... como falar... eu tinha que falar porque na minha sala tinha uma lésbica e na outra sala tinha outra, e elas namoravam e daí elas acabaram sofrendo preconceito dos pais e elas saíram de casa. Ficaram 2 semanas sem aparecer na escola, sem aparecer em casa, ninguém sabia delas, e nas escolas, assim... na sala assim eu nunca ouvi algum tipo de preconceito, muito pelo contrário elas sempre foram bem vistas, assim... conversavam com todo mundo e eram amigas de todo mundo. E assim, até os meninos, os professores a diretora, todo mundo sabia e nunca tratavam com indiferença com algum tipo de preconceito. Mas, como elas estavam sofrendo esse tipo de preconceito em casa, aí elas resolveram tomar essa atitude. Até que os pais ligavam na escola, a escola também resolveu procurar sobre elas, até que o dia que elas voltaram e a gente resolveu fazer uma aula para fazer uma discussão sobre isso né... de como eles viam essa situação... para ajudar elas. Para elas entenderem assim, que pelo menos naquele ambiente ali, aquelas pessoas acolhiam elas.

Eu: E qual série foi isso?

Cassia: 9º ano.

Eu: E os outros professores trabalharam isso no colégio?

Cassia: Olha, eu não sei te dizer. A gente quis trabalhar mesmo sem saber se os outros professores tinham trabalhado e tal... mas, a gente teve que pesquisar sobre isso fora do PIBID.

Eu: Na graduação você teve alguma disciplina que tratasse sobre isso, totalmente ou parcialmente?

Cassia: Não, infelizmente nenhuma. Teve a do R, mas assim não foi inteira, algumas coisas ele tratava em sala e tal.

Eu: E qual era a disciplina?

Cassia: Lúdico e educação.

Eu: E como foi a educação sexual com seus pais? Eles falavam algo?

Cassia: Meus pais tinham a mente bem aberta para essas coisas, sabe... a gente falava sobre, traziam bastante informações e eu nunca vi meus pais agirem de forma preconceituosa, com algum comentário assim... tanto é que eu tenho vários amigos que têm uma opção diferente e assim.... e meu pai, minha mãe sempre aceitaram eles em casa, nunca questionaram nada. E acho que por isso eu tenho a mente mais aberta para essas coisas. E até mesmo na graduação eu busco questionar bastante essas coisas.

Eu: Nas aulas de EF, vocês separavam meninos de meninas?

Cassia: Não, ao contrário da professora regente que sempre dividia primeiro os meninos e depois as meninas, a gente sempre tentava fugir dessa regra. E até mesmo os alunos questionavam "ah! mas por quê?"...

Eu: Você tem alguma religião?

Cassia: Não, nenhuma.

Eu: Você acha importante trabalhar essas questões nas aulas de EF, tanto na graduação como na escola?

Cassia: Sim, com certeza. A gente vê poucos professores trabalhando de maneira isolada. A gente vê por aí muito preconceito por parte de professor e aluno, isso tem que acabar, né?! ninguém gosta de sofrer preconceito e pior se ele vier de um professor que tá formando essas crianças... se esses alunos vêm de uma educação familiar preconceituosa, esse aluno vai chegar na escola e reproduzir o que os pais falam em casa e, muitas vezes, os professores ajudam fazendo piadas ou não ligam quando um aluno faz piada homofóbica com o amiguinho.

ENTREVISTA N2 -

Betânia

2º ano e 2 anos no PIBID, CAP, católica.

Eu: Você trabalhou algum conteúdo sobre violência contra mulher, preconceito, sexualidade?

Betânia: Não, nenhuma.

Eu: O que vocês estão trabalhando agora?

Betânia: Badminton.

Eu: Você teve alguma disciplina na sua formação que tratasse do machismo, homofobia...?

Betânia: Em teorias dos jogos a gente trabalhou isso, até porque no jogo protagonizado a gente teve que trazer várias questões sociais então a gente trabalhou bastante sobre isso, a homossexualidade, teve sobre a pedofilia também, focou mais no segundo semestre, mas no decorrer do ano foi mais sobre o preconceito.

Eu: E você acha importante pautar essas questões nas aulas de EF?

Betânia: O que mais a gente vê de preconceito nas aulas de EF são em relação ao físico mesmo, esse ano, por exemplo, então como a gente tá com o badminton a gente não vê tanto as outras coisas.

Eu: Você acha que isso deveria ser trabalho nas aulas de Ef?

Betânia: Sim, até mesmo porque a gente vê várias formas de amar, porque quem tem maldade é o adulto, a criança não vê maldade....então, acho que teria que ser trabalhado sim. Conforme a convivência da criança com alguém preconceituosa ela aprende também.

Entrevista n3

Renato, 3 anos no PIBID, 5º de EF, 24 anos

religião: evangélica

orientação: hétero

Vanessa, 2 anos no PIBID, 2º ano de EF, hétero, evangélica

Eu: Qual é o conteúdo que vocês trabalham no PIBID? Vocês trabalharam algum atravessador, como discriminação de gênero, discriminação LGBT, ou outras?

Vanessa: No começo, com jogos, brinquedos e brincadeiras, trouxemos um pouco os atravessadores depois de 2014, focamos mais no badmintom mesmo.

Renato: você disse que havia trabalhado com o tema violência contra a mulher em 2013 no PIBID, eu queria que você contasse um pouco mais de como foi. Pode ser?

Renato: Assim, quando eu e o Anderson tentamos trabalhar a violência contra a mulher, a gente pegou assim desde lá no começo, com o livro a Origem da Família, da propriedade privada e do estado, e pegamos da instituição da família lá no começo que como era, eram tribos, eram gens e que iam avançando, e que as mulheres que cuidavam da casa, elas que mandavam, que todas as mães eram, mães de todos os filhos, essas relações foram avançando e que os alunos ficavam bem assustados assim, com relação ao incesto e que a mulher poderia mandar o homem para fora de casa, e que, para eles, a questão é que o homem manda na casa e que houve com a mulher antes era algo fora da realidade. Então, pra gente trazer isso para eles, era bem diferente assim... que não era algo no cotidiano deles.

Eu: E qual série foi isso?

Renato: 9º ano.

Eu: No Theobaldo?

Renato: Sim, no Theobaldo.

Eu: E por que vocês optaram por esse tema?

Renato: Eu não lembro direito porque que foi, mas não foi nenhum caso assim de que aconteceu algo na escola que a gente precise falar, a gente escolheu mais assim, por afinidade e por nunca ter visto alguém trabalhando também. Porque, no geral, você não vê ninguém trabalhando esses assuntos.

Eu: E o que foi mais interessante nisso tudo? Quem falava mais?

Renato: As meninas falavam mais, elas ficavam inquietas, se perguntavam "porque que eu tenho que cozinhar? Por que que eu tenho que arrumar a casa na hora que eu chego da escola? Por que que eu tenho que cuidar do meu irmão? por que eu não posso sair?... não posso isso, não posso aquilo..." E os meninos ficam mais espantados, assustados, mas geralmente não falam nada.

Eu: Vocês ficaram quanto tempo tratando desse conteúdo?

Renato: 1 Bimestre.

Eu: Vocês foram buscar materiais sobre o assunto fora do PIBID?

Renato: Sim, o 'A' foi na Delegacia da mulher e ele comprou até um livro sobre o assunto. Ele fez um levantamento sobre a violência contra a mulher. A gente assim....a gente levou os dados para eles e algumas imagens, e algumas não dava para mostrar porque eram imagens fortes e não dava para mostrar isso para eles. A gente mostrou quantas mulheres foram agredidas em Maringá, isso e aquilo, eu não me recordo certo do número, mas eram números espantosos assim... e fora o que não é dito, né?...

Eu: Teve alguma disciplina que trabalhou isso na graduação de vocês?

Vanessa: Ah... na minha teve a 'E', que ela direto comenta alguma coisa assim.

Eu: Mas é específico da disciplina?

Vanessa: Não, são coisas que aparecem no meio da aula e ela pontua assim... ela dá ritmo e dança, e assim na primeira aula já foi bem impactante relacionando com o contato com o corpo... o corpo dele é diferente do seu? por quê? e assim... na nossa sala tem uma menina que tem uma opção sexual diferente, e tem uma barreira com ela. Por mais que você esteja no mundo acadêmico e todo mundo seja considerado adulto, ainda tem uma barreira. E às vezes essas coisas surgem na aula e alguns professores discutem também, a Verônica comenta e o próprio Carlos...

Eu: E essa menina é assumida ou vocês imaginam?

Vanessa: Ela é assumida, mas ela não fala sobre isso. E ela já foi bem excluída assim, não pela opção, mas porque ela é mais velha, a educação dela foi diferente, então ela fazia umas perguntas assim e a galera zoava ela, começava a rir, tipo... "pergunta idiota", então, ela foi se fechando assim... se excluindo.

Eu: Mas o preconceito é por conta dela ser mais velha ou por ela ser lésbica?

Vanessa: Depende... assim, uma vez ela curtiu a foto da menina no Facebook... aí essa menina excluiu ela do Facebook porque achou que ela tava gostando da menina. E a galera ficou zoando ela, tipo "ah! ela tá te querendo" zoando ela e tal....e ela se fecha. Uma vez, eu fui conversar com ela e ela falou que "o povo da sala acha que porque sou lésbica eu vou sair agarrando todo mundo, e não é assim. As meninas têm essa barreira achando que eu vou sair agarrando e eu não vou".

Eu: E a sua Renato?

Renato: Eu tive em Teorias do Lazer, com o 'R', e assim, ele trabalha em geral, tem lá o projeto de bairro, então foi mais falado na disciplina dele e em Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, como ele deu no outro ano, mas nada em específico como a gente tem hoje a disciplina de Corpo e Gênero na EF, eu não faço, mas eu não tive nenhuma disciplina assim. O 'R' traz, ele fala assim que tem que ser trabalhado, ele indica referência para pesquisar, mas nada específico.

Eu: E o PIBID te deu alguma base para isso?

Renato: Não, assim, a gente escolhia o conteúdo atravessador, escolhia o que ia trabalhar em sala, ele te dava alguma referência, mas você tinha que buscar fora, ele não dá uma aula sobre como trabalhar isso em sala, a gente que tinha que ir procurar fora. Mas o PIBID me dar uma aula sobre o que é gênero, sexualidade, essas coisas não teve. E isso é importante, porque, com certeza, um dia vai acontecer de um dia você vai chegar na escola e pode ter uma menina que foi agredida pelo namorado, pode chegar na escola e ter um menino homossexual e a turma tá excluindo, e no colégio a gente acaba vendo bastante, tem na própria escola, a gente vê a professora falando "ah! olha lá o viadão... e não sei o que... vamo dançar" "vamo ver o viadão dançando lá" a gente vê que é brincadeira? Sabe, mas é uma forma preconceituosa de tratar. A gente sabe que é brincadeira, mas não deveria ser feito. Isso pode trazer problemas para os alunos se não trabalhar de forma correta, ele se afastar da sua aula, não querer fazer aula de EF, então eu acho importante ter isso para no futuro saber tratar sobre isso.

Eu: E você Vanessa?

Ah! quando eu entrei no PIBID estava tudo mais ou menos sistematizado assim.. e tinha lá os brinquedos que tratavam sobre homofobia, esse brinquedo fala sobre aquilo, então já estava tudo sistematizado quando eu entrei... e eu acho super importante trabalhar sobre isso, até porque teve caso na minha família de primo meu agredir a esposa dele e eu tinha 12 anos e ficava me perguntando o que estava acontecendo e minha escola era super conservadora e a professora não podia nem falar os fatos históricos tipo, Alexandre, o Grande, era gay... não podia falar sobre essas coisas.

Eu: E quanto ao papel da EF, vocês pensam que é função da EF tratar sobre isso?

Renato: Eu acho que com certeza deve ser trabalhado isso e não é que eu falar sobre homossexualidade vai fazer com que a criança vire gay, eu acho que se a pessoa quiser ser gay ela vai ser, independente do que eu falar, e é melhor eu falar sobre sexo, sexualidade, gênero, homossexualidade, a gente falar do que nunca ser falado e ela nunca saber de nada. E é ser humano, não importa que é gente que gosta de gente ou não, é ser humano, é todo mundo igual e não importa a opção sexual.

Vanessa: Eu também acho que deve ser trabalhado sim, porque hoje as famílias são muito conservadoras, então se a escola não for um lugar para trabalhar um pouco então nunca vai acabar isso, e vai piorar assim... ele vai ficar cada vez mais preconceituoso, vai querer agredir ou pessoas, e como dizem assim... algumas pessoas já nascem assim, você vai fazer o que? Já tem criança de 8 anos que fala "eu sou gay" ou se vê como mulher, e você vai fazer o que? Lá em casa, meus pais são super conservadores, assim... um dia meu primo, brincando, pegou o jaleco da minha mãe trabalhar e ela veio desesperada, falando "o que está acontecendo? Por que ele quer pegar a minha roupa?" E ele não pega a roupa para se sentir menina, ele pega para brincar, ele não pega a roupa para parecer a vó ou para ser mulher, não, ele pega para brincar. Ela já fica com o pé atrás "por que ele tá colocando roupa de mulher?"; Por que ele não está pegando a roupa do pai dele ou do vô dele?", tipo...

Renato: É jogos de papéis, né?! Então, eles só estão incorporando, querendo chegar mais próximo daquilo, querendo brincar ou mesmo representar, mas nada que vai influenciar da sexualidade dele.

Entrevista N4

Elis

3 anos do PIBID e 3º de EF, Católica, heterossexual.

Eu: Quais os Conteúdos que você trabalharam no PIBID?

Elis: Quando iniciei com a F.T. , eu não lembro direito do conteúdo. Depois troquei de dupla e fui com o 'P' e ele estava trabalhando com os jogos, brinquedos e Brincadeiras e também não lembro o que ele estava trabalhando.

Eu: E por que você entrou no PIBID?

Elis: Eu não passei na primeira seleção e fiquei na lista de espera, aí depois eu entrei. Meu interesse é mais para ter um contato com a sala de aula e no começo assim... para ter um contato maior com os alunos. E meu foco foi que no futuro eu sabia que teria estágio obrigatório na faculdade e se eu já tivesse uma experiência, já tivesse uma base anterior isso seria muito positivo... e foi o que acabou acontecendo, mesmo.

Eu: Você teve alguma disciplina na faculdade que pontuou sobre as questões de gênero, sexualidade, preconceito contra LGBTs ou violência sexual?

Elis: Eu não tive disciplinas que trataram isso durante o ano inteiro, mas teve algumas, como eu posso dizer?... que pincelaram algumas coisas. No primeiro ano da disciplina de Dança... ritmo e dança com a 'E', ela tratou assim... até por ela ter defendido uma dissertação de mestrado sobre o corpo, sobre gênero, então ela trouxe isso para a discussão. Na disciplina de didática também entrou nessa discussão, de como trazer isso para sala de aula.

Eu: No PIBID tem os Conteúdos atravessadores, preconceito de gênero, preconceito contra orientação sexual, violência contra a mulher, você trabalhou algum desses temas?

Elis: Até quando a gente prepara aula, a gente pensava no conteúdo atravessador, no tema, alguma coisa assim... eu trabalhei, mas trabalhei pouco, assim... eu trabalhei mais quando PIBID iniciou no ano retrasado com os "Jogos, brinquedos e brincadeiras" então a gente pegou muito dos jogos e dos brinquedos que foram produzidos pelos acadêmicos na época do 'R' e tinham vários desses brinquedos que abordavam esses temas e a gente levou isso para sala de aula... então quando eu trabalhei foi mais nesses momentos, com os brinquedos e com os jogos promovidos.

Eu: Você já presenciou algum tipo de violência física, verbal contra a mulher ou homofobia?

Elis: Violência física eu nunca vi, nem verbal contra mulher, mas homofobia já... já ouvi comentários e rodas de amigos fazendo comentários maldosos, em relação a isso na graduação eu já vi. Bem menos se comparado ao ensino médio, mas no ensino superior ainda tem.

Eu: E na escola, durante a suas aulas?

Elis: Sim eu vi, alguns comentários, alguns comentários machistas dos meninos, dizendo que aquela brincadeira não é para menina e excluírem as meninas, enfim, já vi, já presenciei.

Eu: E qual foi sua atitude perante a isso?

Elis: Quando era nossas aulas a gente nunca deixa passar despercebido, a gente primeiro procurava questionar os alunos, do porquê ele estava fazendo aquilo, porque aquele esporte é para menino, fazendo ele provar aquilo que ele estava falando. Então era assim que a gente acabava derrubando os preconceitos e deixava claro para os alunos que ali não existia preconceito, diferença dentro da sala, e toda vez que acontecia a gente ia lá e bem na hora que acontecia, a gente ia bem direto na ferida mesmo.

Eu: E qual colégio você está?

Elis: No Theobaldo, desde o início.

Eu: E quanto a educação sexual na sua casa?

Elis: Lá em casa até hoje não se fala sobre isso, é um tabu na verdade. Desde a orientação mais simples até a complexa eu nunca tive em casa, então tudo que eu aprendi foi fora de casa, um pouco na escola, só que mais com amigos, mais na rua mesmo. E na escola eu tive um pouco assim, foi mais pro final do ensino médio.

Eu: Nem sobre a primeira menstruação?

Elis: Não, eu nem sei se foi por medo, nem sei se foi isso.

Eu: Sim, e você é filha única?

Elis: Mulher, sim. Tem mais um menino... mas assim de falar sobre o corpo em formação e que isso um dia iria acontecer, nem isso eu nunca tive.... então tudo, tudo que eu aprendi foi fora de casa.

Eu: E com seu irmão? Eles falam sobre isso com ele?

Elis: Não, com ele tá acontecendo a mesma coisa, ele é mais novo do que eu, e não são abordadas coisas como menstruação porque não tem com o homem, mas a questão da mudança do corpo, do crescimento de pelos, mudança de voz, nada disso é comentado. Então, do mesmo jeito que eu fui tratada ele tá sendo tratado. Se é falado algo é porque eu chego nos meus pais e pergunto, mas por parte deles, não.

Eu: Sobre essas questões envolvendo sexo, sexualidade, homofobia, violência contra a mulher, você pensa que isso deveria ser tratado pela EF na escola?

Elis: Sim... eu penso que sim, se não tivesse isso básico na escola como é o meu caso, eu não teria em lugar nenhum. Então as vezes como é passado isso fora de casa, na rua tem que ter um certo cuidado. Eu acho que deveria ter, mas não só na EF, tinha que ter nas outras disciplinas também que tem esse cunho biológico. Algo mais interdisciplinar, mas é lógico que deveria ser trabalhado.

Entrevista N5

Gal

22 anos, 3º graduação, 3 anos no PIBID. Católica.

Eu: Você entrou no PIBID quando?

Gal: 2013, o 'R' ainda era coordenador, depois o 'C' assumiu e está até hoje.

Eu: Você lembra se o 'C' trabalhou algum conteúdo sobre gênero, violência de gênero, homofobia?

Gal: Quando eu entrei, o 'R' estava saindo pro doutorado e o 'C' tinha deixado o que o 'R' estava dando, eu fazia dupla com o Aleixo na época, então a gente trabalhou alguns jogos, mas foi assim, coisa bem rápida. Se eu não me engano, foram dois jogos só, foram bem poucos.

Eu: Qual o tema?

Gal: Foi sobre exploração no trabalho. Não foi nada sobre gênero, preconceito, nada disso.

Eu: Então em nenhum momento o 'C' tratou sobre isso?

Gal: Não, no primeiro momento ele deixou livre o conteúdo atravessador que a gente queria tratar, e dentro dos jogos, brinquedos e brincadeiras a gente escolhia o que a gente queria tratar. O que a gente estava discutindo e tal, mas assim, isso é um assunto que não tem como não ser tratado, porque dentro do trabalho surgem questões "ah! homem ganha mais que mulher" então sempre envolve essas questões e não tem como não ser trabalhado.

Eu: E situação de machismo e homofobia, vocês presenciaram alguma vez nas aulas?

Gal: Se eu não me engano, a gente presencia e já tenta problematizar, daí. Toda vez que a gente observa, ouve comentários assim sobre homofobia, a gente sempre tenta problematizar, porque foi isso que o 'C' orientou a gente: "Vocês vão tratar de um, vão tratar, mas se surgirem outros vocês param e problematizam aquilo".

Eu: O que vocês estão trabalhando hoje no PIBID?

Gal: Assim, esse ano nós vamos começar o Vôlei.

Eu: E no ano passado?

Gal: Badminton.

Eu: Teve alguma disciplina na graduação que pontuou parcial ou integralmente questões de gênero, sexualidade, homofobia, violência contra mulher?

Gal: Eu lembro que Lúdico e Educação, não sei se porque ano passado estava em alta aquela discussão aqui na Câmara, né, sobre ideologia de gênero, tal, mas a gente discutiu isso na sala, principalmente gênero eu lembro que foi discutido.

Lembro que em Fundamentos a gente deu uma discutida, Fundamentos II que eu estou tendo esse ano.

Eu: E quem foram os professores dessas disciplinas? Você lembra?

Gal: Uma é o 'C', né. A outra é a 'G' e a 'R' que dá Fundamentos II.

Eu: Mas, eles falaram a disciplinas toda?

Gal: Não, não foi a disciplina inteira. Eu lembro que eu fiz Educação Física e Cultura com a 'L', e deu uma refletida sobre isso também.

Eu: E você gostaria que tivesse uma disciplina no Curso para tratar essas questões?

Gal: Eu penso que sim, que é importante, porque no PIBID a gente tenta problematizar essas coisas, mas às vezes as aulas que a gente observa de outros professores eles deixam passar, deixam passar o bullying, deixam passar preconceito de raça, de gênero, todo tipo de preconceito. E, na escola, isso é muito forte que a gente vê, né.

Eu: Quanto aos professores, você já ouviu piadinha machista, comentário preconceituoso?

Gal: Já, principalmente no nosso Curso. Só não vou lembrar com certeza como foi a piada, mas eu lembro que já teve.

Eu: E no PIBID, alguma situação assim?

Gal: No PIBID não, é bem menos assim, até mesmo ano passado o 'C' deu alguns livros que trabalhavam a questão da mulher, porque nós estávamos em maioria no PIBID. Eram 3 ou 4 meninos e o restante mulheres. Então ele achou importante trazer isso no começo do ano, a gente teve seminário de discussão, tudo, foi bem interessante.

Eu: Quais foram as séries que você trabalhou?

Gal: No meu primeiro ano foi com a oitava, no segundo ano com o sexto e, agora, com o 1º do ensino médio.

Eu: Comentário preconceituoso de professor supervisor você já ouviu?

Gal: Não, só comentário de bagunça mesmo.

Eu: Você só ficou no Theobaldo?

Gal: Sim, desde o primeiro ano.

Eu: Você disse que quando surge alguma questão envolvendo violência de gênero, discriminação vocês procuram problematizar, mas vocês buscam esse conhecimento fora do PIBID?

Gal: No meu primeiro ano de graduação, eu fazia parte do MML, então as reuniões, os estudos que a gente tinha lá eu já tinha assim comigo no pessoal, não tinha estudo não tinha nada, e as coisas que eu fui aprendendo de fora, eu digo do outro grupo, eu fui levando para dentro da sala de aula. Até mesmo no Marxlute, a gente estudou o texto do Engels, eu acho que antes não era patriarcal, eram as mulheres que comandavam, eram sociedades matriarcais. Então assim, o meu primeiro ano foi bem enriquecido e com bastante conteúdo para levar para sala. E eu e o Aleixo, era bom porque nós dois estávamos sempre juntos nesses estudos, então a gente estava pegando esses assuntos para levar para sala de aula.

Eu: Como era a aula do professor/a regente? Eles separavam meninos e meninas?

Gal: Não era toda aula, mas às vezes, ela separava. Meninos vão jogar futebol e meninas vôlei.

Eu: E nas aulas do PIBID?

Gal: Não todo mundo junto. Até mesmo ano passado, a gente teve uma resistência com o sexto ano, porque eles reclamavam muito e até no começo a gente deixava em dupla, uma menina e um menino, e mesmo assim eles se recusavam, aí ficava menino de um lado menina do outro. Até que a gente tinha que pegar na mão um do outro para eles ficarem juntos, ou um de frente pro outro, e a gente dizia "vão fazer juntos". Mas assim, a gente sentiu resistência, mas foi só com o sexto ano. Pra mim era questão da idade mesmo, não sei.

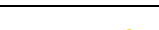
ANEXOS

ANEXO I

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COPEP

ANEXO II

PROJETO INSTITUCIONAL DO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB
---	--

Edital Pibid nº 11/2013 CAPES

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

DETALHAMENTO DO SUBPROJETO (Licenciatura)

1. Nome da Instituição	UF
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	PR
2. Subprojeto de Licenciatura em:	
EDUCAÇÃO FÍSICA	
3. Coordenadores de Área do Subprojeto:	
Nome: CARLOS HENRIQUE FERREIRA MAGALHÃES CPF: 01874506760	
Endereço residencial: Rua das Gardenias 906 Maringa-PR CEP- 87080-340	
Fone: 3225-9165 OU 9861-8014	
E-mail:henryferrer@gmail.com ou chfmagalhaes@uem.br	
Link para currículo Lattes:	
Nome: TELMA MARTINELLI	
Endereço residencial:	
Fone:	
E-mail:	
Link para currículo Lattes:	
Departamento/Curso/Unidade: DEPTO. ED. FISICA/ ED FÍSICA LICENCIATURA / CCS - UEM	
4. Apresentação da proposta (máximo 1 lauda)	
A Educação Física escolar se apresenta como uma disciplina/área que tem buscado, além de outros objetivos, ampliar o conhecimento acerca da realidade social por meio de seus cinco conteúdos específicos (Esporte, Lutas, Ginástica, Dança e os Jogos e brincadeiras). A presente proposta buscará enfatizar os Jogos e	

brincadeiras, por meio da intervenção pedagógica com brinquedos artesanais críticos que são produzidos pelos acadêmicos de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, no projeto de ensino ‘Laboratório de ensino e pesquisa do lúdico e tempo livre – LUDOTECA, e mediados nas escolas do ensino fundamental e médio durante as aulas de Educação Física. Uma das principais características dos brinquedos artesanais críticos já produzidos e em produção é priorizar a presença de um licenciado em Educação Física ou de um educador durante o ato do brincar, enfatizando uma intervenção pedagógica com consistência teórica e coerência metodológica, para a transmissão de conteúdos que tratam do desvelamento da realidade social por meio da dimensão lúdica. Nesse sentido, os vários temas abordados nos inúmeros brinquedos artesanais críticos já produzidos se aproximam do cotidiano social tais como: Furto do lúdico, Estigmas e preconceitos, Discriminação por gênero/nacionalidade/sexualidade/geração/raça/etnia, Exploração pelo trabalho infantil, Cidadania, Conformismo e resistência, Liberdade, Emancipação humana e política, Utilização do espaço urbano, Defesa do meio ambiente e reciclagem, Linguagem e comunicação, Prática de atividades físicas, Uso de entorpecentes, Nutrição e saúde, Humanização e desumanização do tempo livre, Trabalho assalariado, dentre outros.

Nesse processo, cabe lembrar que os saberes e o conhecimento elaborado no decurso da produção e reprodução humana sempre foram necessários e importantes para a formação humana. Especificamente no atual modo de produção do ser social esses saberes têm sido utilizados a favor da classe dominante, conforme Saviani (2004). As teorias pedagógicas não críticas e, até mesmo, as ditas teorias críticas presentes no contexto educacional tem acompanhado tal movimento. Assim, ao considerarmos a escola pública e gratuita como o lócus cujos filhos dos trabalhadores buscam conhecimentos necessários à sua sobrevivência, seja no âmbito da formação humana ou no âmbito da formação para o mercado de trabalho, é que a presente proposta buscará ser aplicada, no sentido de atender os anseios, necessidades e limitações desses sujeitos no que tange à produção do movimento de superação da condição social posta. Tais questões se apresentam amparadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – Educação Física, ao apontar que “os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares” (2009, p. 14). No caso da Educação Física nesse presente projeto, utilizar-se-á um dos conteúdos estruturantes (Jogos e brincadeiras) e alguns conteúdos articuladores (Cultura corporal e ludicidade, Cultura corporal e diversidade, Cultura corporal e lazer, Cultura corporal e mundo do trabalho e Cultura corporal e Mídia) para o alcance dos objetivos propostos, buscando relações com outras áreas de conhecimento que possam contribuir para esse processo.

Para isso, portanto, intencionamos a participação de 10 acadêmicos da licenciatura em Ed. Física em cada uma das duas escolas de ensino fundamental e médio no município de Maringá PR: O Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM - CAP/UEM, campus universitário (IDEB 2011: 6,2) e o Colégio Estadual Theobaldo Miranda Santos, Rua Barroso, 787 (IDEB 2011: 4,6) que disponibilizarão um professor supervisor que acompanhará os acadêmicos bolsistas durante todo o tempo em que estiverem mediando conhecimentos na turma escolhida e intervir, somente quando o acadêmico solicitar alguma forma de orientação. Além disso, poderá participar, quando possível, das reuniões coletivas semanais, para planejamento e estudos junto com o coordenador e os acadêmicos bolsistas.

Referências:

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados. 2004.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná - Educação Física**. Secretaria do Estado da Educação do Paraná, 2008.

5. Ações Previstas

As ações dos acadêmicos bolsistas ocorrerão nos mesmos horários de aula do professor supervisor na escola num único encontro semanal em cada turma. Assim, pretende-se que os acadêmicos estejam na escola duas vezes na semana para atender as turmas conforme as ações previstas abaixo. A carga horária

restante será preenchida para estudos, planejamento e discussões coletivas e individuais, além da produção e reforma de materiais didáticos (brinquedos e jogos temáticos) e produção de conhecimento científico sobre as ações desenvolvidas;

- Intervenção pedagógica com os brinquedos artesanais temáticos junto a estudantes do ensino fundamental e médio nas turmas de educação física que o professor supervisor atua;
- Reflexão da práxis pedagógica na área da Educação Física escolar, conforme as necessidades emergidas durante o processo, por meio do conteúdo estruturante jogos e brincadeiras;
- Ampliação do conhecimento sobre a realidade escolar e social junto aos estudantes da licenciatura da UEM e dos estudantes do ensino fundamental e médio por meio do conteúdo estruturante Jogos e brincadeiras;
- Estimular os processos de transformação social e emancipação humana por meio dos brinquedos artesanais temáticos;
- Possibilidade de continuidade da utilização pedagógica dos brinquedos artesanais temáticos nas escolas atendidas, por meio da doação dos mesmos, além de assessorias pedagógicas aos professores das escolas, mesmo com o término do projeto;
- Produção e socialização de conhecimento científico sobre as experiências didático-pedagógicas com o conteúdo estruturante Jogos e brincadeiras em congressos científicos.

6. Resultados Pretendidos

- Produzir um material didático (livro, apostila ou similar) sobre os conhecimentos produzidos na área da Educação Física, por intermédio do conteúdo estruturante Jogos e brincadeiras, conforme as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – Educação Física;
- Reforçar a relevância da Educação Física na escola junto ao processo de formação;
- Estimular a produção de conhecimento na área da Educação Física escolar por meio do conteúdo jogos e brincadeiras;
- Ampliar o processo de formação na área da Educação Física na licenciatura, inserindo os acadêmicos na realidade escolar;
- Possibilitar a interdisciplinaridade entre a Educação Física com outras áreas do conhecimento por meio da dimensão lúdica (Jogos e Brinquedos) com debates, discussões, estudos e intervenções pedagógicas coletivas;

ANEXO II

ALTERAÇÃO NO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UEM

Orientações para Elaboração de Projeto e Subprojeto em Atendimento ao Edital nº 61/2013 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

Este documento tem como objetivo orientar as instituições para elaboração de projeto institucional e de subprojeto para o Edital nº 61/2013. Os tópicos descritos neste documento estão especificados no referido edital, nos itens 4.3 e 4.4. É importante verificar todas as exigências no edital.

Os modelos ora apresentados servem **apenas** de orientação e **não** devem ser enviados à Capes ou anexados no SiCAPES. O envio deste modelo será desconsiderado.

Todas as informações exigidas no edital deverão ser digitadas no formulário eletrônico do SiCAPES, no endereço pibid.capes.gov.br, entre os dias 19/09 e 04/10. O proponente poderá, também, digitar o texto em um editor e, posteriormente, copiar e colar o trecho nos campos específicos do formulário eletrônico.

Projeto Institucional (conforme item 4.3 do Edital nº 61/2013)

Atenção: a quantidade de caracteres indicada em cada campo refere-se ao limite que deverá ser observado, incluindo espaços.

Qual o contexto educacional da região onde será desenvolvido?

até 3000 caracteres

Quais as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas?

até 8000 caracteres

Como será a seleção, o acompanhamento e a avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência?

até 4000 caracteres

Qual a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos?

até 3000 caracteres

Quais as atividades para socialização dos impactos e resultados do projeto?

até 3000 caracteres

A realização do Seminário Institucional de Iniciação à Docência é **obrigatória** no Pibid. Inserir apenas outras atividades.

Caso a instituição participe ou tenha participado do Pibid, descreva os resultados e os impactos de projetos anteriores.

até 4000 caracteres

O preenchimento é **obrigatório** para propostas de instituições que participam ou já participaram do Pibid. Instituições que não participam do Pibid devem deixar o campo em branco.

Escolas

Para informar as escolas onde os bolsistas desenvolverão suas atividades, o proponente deverá ter em mãos o **código da escola**. O código pode ser verificado junto à própria escola ou na página Data Escola Brasil, do Inep, no endereço <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>

É obrigatório informar a(s) escola(s) onde se pretende inserir os alunos da licenciatura. As escolas poderão ser alteradas pela IES durante o andamento do projeto.

Nome da escola	Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM		
Endereço	Av. Colombo, 5790 – CEP 87020-900. Campus - UEM	Município	Maringá PR

Nº Inep	41024419			Ideb	6,0/2012
Alunos da escola	1300	No. de alunos da escola envolvidos no projeto	150	No. Bolsistas ID na escola	12
Subprojetos desenvolvidos nesta escola	Educação Física: As atividades do PIBID consistem em atuar nas aulas regulares de Educação Física escolar, atividades extracurriculares e eventos, cuja temática principal ocorre com dois dos conteúdos estruturantes da área (Jogos/brinquedos/brincadeiras e Esporte). Serão atendidas três turmas do ensino médio e três turmas do ensino fundamental cujo enfoque pedagógico se sustenta da pedagogia histórico-crítica.				
Níveis e modalidades de ensino envolvidos nesta proposta	Ensino Fundamental Ensino Médio				

Nome da escola	Colégio Estadual Theobaldo Miranda Santos				
Endereço	Rua Barroso, 787, CEP 87050-160			Município	Maringá PR
Nº Inep				Ideb	4,4/2011
Alunos da escola	585	No. de alunos da escola envolvidos no projeto	155	No. Bolsistas ID na escola	12
Subprojetos desenvolvidos nesta escola	Educação Física: As atividades do PIBID consistem em atuar nas aulas regulares de Educação Física escolar, atividades extracurriculares e eventos, cuja temática principal ocorre com dois dos conteúdos estruturantes da área (Jogos/brinquedos/brincadeiras e Esporte). Serão atendidas três turmas do ensino médio e três turmas do ensino fundamental cujo enfoque pedagógico se sustenta da pedagogia histórico-crítica.				
Níveis e modalidades de ensino envolvidos nesta proposta	Ensino Fundamental Ensino Médio				

Subprojeto (conforme item 4.4 do Edital nº 61/2013)

Identificação do Subprojeto

Área da licenciatura

Modalidade do curso ☒ Presencial
☐ A distância

Campus/polo ⁴³	UEM/Maringá		
Município	Maringá	UF	PR
Nº de bolsas de iniciação à docência	20	Nº de bolsas de supervisão ⁴⁴	2
		Nº de bolsas de coordenação de área ⁴⁵	1

Níveis e modalidades de ensino⁴⁶

- Nível(is) de ensino ☐ educação infantil
☒ ensino fundamental
☒ ensino médio
- Modalidade(s) de ensino ☒ educação regular
☐ educação profissional técnica de nível médio
☐ educação de jovens e adultos
☐ educação especial
☐ educação escolar indígena
☐ educação do campo
☐ educação quilombola

Ações do Subprojeto

Nome da ação

Descrição da ação

I) Promover a iniciação à docência na Escola nas aulas de Educação Física
Por meio de um Planejamento de curso para as aulas de educação física escolar sustentado na tendência crítico-superadora (Coletivo de Autores, 2009) e na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2002) estaremos possibilitando a elaboração da prática escolar dos bolsistas supervisionados nesse projeto a fim de promover uma formação inicial consistente e coerente, rigorosa e fundamentada cientificamente a fim de que consigamos formar professores que possam ser educadores engajados

⁴³Se o subprojeto envolver curso presencial, indicar o campus. Se envolver curso à distância, inserir o nome do polo.

⁴⁴A quantidade de supervisores deve obedecer à seguinte regra: cada professor deve supervisionar entre 5 e 10 bolsistas de iniciação à docência.

⁴⁵A quantidade de coordenadores será determinada pela quantidade de bolsas de iniciação à docência informada.

⁴⁶Marcar um ou mais níveis e modalidades de ensino abrangidos pelo subprojeto.

	e com isso ter uma maior possibilidade para enfrentar os problemas que o cotidiano escolar impõem à prática docente.
II)	Possibilitar uma aproximação com a realidade escolar
	A partir do recreio escolar, os iniciantes à docência estarão desenvolvendo atividades recreativas e esportivas a fim de reconhecer os valores que sustentam as singularidades de cada estudante na escola. As atividades recreativas podem indicar crianças e adolescentes tímidos, autônomos, agressivos, líderes, submissos, enfim, uma multiplicidade de valores humanos os quais são de suma importância o seu reconhecimento a fim de promover uma prática escolar que garanta a apropriação da cultura clássica na escola pública.
III)	Organizar, executar e avaliar eventos recreativos, artísticos e culturais na escola.
	Essa ação constitui-se numa possibilidade de organizar uma ação pedagógica visando à interdisciplinaridade. Assim, a realização de um evento no semestre e o seu devido planejamento com outras disciplinas (História, Língua Portuguesa, Matemática, entre outras) constitui-se numa alternativa para promover a aproximação de saberes considerados distintos e, com isso, possibilitar a organização de uma formação inicial alerta e atenta na necessidade de ensinar o seu conteúdo específico articulado com outros conteúdos específicos a fim de realizar um movimento diacrônico e sincrônico no processo de ensino-aprendizado.
IV)	Realizar a intervenção pedagógica a partir dos brinquedos artesanais temáticos e do esporte crítico-superador.
	Por meio dos brinquedos, jogos protagonizados e materiais didáticos já construídos pelos iniciantes à docência no Pibid (agosto 2012 a dezembro 2013) serão realizadas as devidas mediações pedagógicas com o caráter crítico-superador. Isso permitirá a organização de uma prática escolar que garanta a problematização dos valores e da ideologia dominante. A prática escolar além de garantir a apropriação da cultura clássica deve também visar à formação de um ser social emancipado. Isso é uma ação de extrema dificuldade, haja vista que exige o reconhecimento histórico dos atuais dos problemas que constituem as atuais relações sociais com uma sociabilidade violenta, discriminatória e exploradora dos homens. Assim a construção dos brinquedos temáticos é de suma importância para a formação dos iniciantes à docência nesse subprojeto visto que podem se constituir na elaboração de uma metodologia de ensino que garanta aos futuros professores terem uma fundamentação teórica consistente e os instrumentos necessários para garantir a autoconstrução humana emancipadora. Já o esporte na tendência crítico-superadora (SOUZA, 2010) permitirá a elaboração de um planejamento didático-pedagógico consistente com a especificidade do ensino do esporte sem perder a referência de uma auto-construção humana emancipada.
V)	Refletir, analisar, discutir e avaliar a prática escolar desenvolvida nesse subprojeto
	A partir de seminários com o referencial teórico adotado nesse subprojeto (Pistrak, Makarenko, Meszáros, Vygotsky, Luria, Saviani, Duarte, Tonet, Silva Júnior, Taffarel, Massarotto) estaremos analisando a prática escolar dos iniciantes à docência. Isso é de suma importância, pois permitirá uma identificação das atividades pedagógicas que estejam sendo inconsistentes no processo educativo a fim de que as mesmas possam vir a ter uma objetivação rigorosa e problematizadora. Assim, esse processo de análise e avaliação é de suma importância para a identificação dos erros e

	inconsistências pedagógicas para se buscar as estratégias para a sua superação e com isso formar um professor com maior capacidade de tomada de decisões.
VI)	Produzir e socializar os conhecimentos elaborados nesse subprojeto de iniciação à docência em educação física em eventos científicos.
	Elaborar artigos sobre o processo de objetivação das práticas escolares a serem desenvolvidas pelos iniciantes à docência nesse subprojeto, a partir do referencial teórico o qual constituirá na sustentação da metodologia de ensino e da avaliação da prática escolar, fundamentado numa teoria pedagógica da educação crítico-emancipadora e numa teoria pedagógica da educação física crítico-superadora será de suma importância para difundir os erros e êxitos das objetivações das práticas escolares. Assim, a educação física escolar necessita de conhecimentos que fundamentem a sua prática escolar nas Ciências Humanas. Isso permitirá aos iniciantes à docência, nesse subprojeto, bem como aos seus supervisores na escola serem responsáveis por promover um fazer pensando e em conjunto sistematizar teoricamente essa prática escolar o que é de suma importância para todo docente.
VII)	Elevar a consistência e coerência político-pedagógica da formação inicial dos Licenciandos em Educação Física.
	A integração do ensino superior com o ensino básico é de fundamental importância para os iniciantes à docência. Assim, por meio do planejamento das atividades de ensino, os seminários para a discussão do referencial teórico que sustentará a prática escolar e a avaliação das aulas em conjunto com os supervisores da escola é uma alternativa para a formação docente inicial a fim de garantir a apropriação do conhecimento político-pedagógico necessário para sustentar sua respectiva prática escolar. Assim, entendemos que o conhecimento político-pedagógico ensinado no Ensino Superior em conjunto com o conhecimento da realidade escolar reconhecida pelos professores supervisores é de suma importância para que os iniciantes à docência sejam futuros professores mais seguros e mais consistentes nas suas ações didático-político-pedagógicas.
VIII)	Promover o reconhecimento dos problemas do cotidiano escolar e a respectiva elaboração das ações didático-político-pedagógicas.
	Reconhecer os espaços e tempos pedagógicos do cotidiano de uma escola é de suma importância a fim de que os iniciantes à docência possam identificar as múltiplas determinações que compõem os problemas do cotidiano. Desde as singularidades das individualidades de cada um dos presentes na instituição escolar(alunos, professores e funcionários) até as políticas educacionais de décadas que se objetivam no tempo presente. Assim, reconhecer a História dos problemas do cotidiano e refletir sobre as estratégias pedagógicas para garantir a apropriação da cultura clássica em uma instituição pública de ensino que vem de longa data sofrendo os impactos de uma política conservadora é de suma importância para garantir a formação de um docente com maior consistência político-pedagógica.

IX)	Possibilitar que os Professores da Escola contribuam na formação inicial dos iniciantes à docência.
	Elaborar reuniões mensais com os professores supervisores da escola a fim de que esses possam indicar suas avaliações a respeito do processo político-pedagógico elaborado na prática escolar dos iniciantes à docência. Também estaremos solicitando que os professores supervisores da escola possam apresentar os seus respectivos entendimentos a respeito da escola e da Secretaria Estadual de Educação a qual estejam lotados. Esse reconhecimento pode identificar as políticas educacionais orientadoras pelo Estado e a respectiva aproximação ou afastamento que a escola teve das mesmas. Desse modo, os futuros docentes poderão ter um entendimento da História Política Educacional que influencia e corrobora por vezes com muitos problemas do cotidiano escolar. Assim os futuros docentes poderão perceber que os problemas que acontecem em uma aula não são de competência do professor e sim de uma História de Políticas Educacionais que não asseguram a apropriação da cultura clássica para os filhos da classe trabalhadora na escola pública. Com efeito, isso poderá permitir aos iniciantes à docência elaborarem um conhecimento consistente a respeito dos problemas do cotidiano escolar.
X)	Elaborar uma prática escolar fundamentada numa teoria pedagógica emancipatória.
	Elaborar um planejamento pedagógico com uma coerência entre os objetivos, o processo metodológico e os respectivos instrumentos de avaliação, sustentado numa teoria pedagógica emancipatória é de suma importância para fazer com que os iniciantes à docência superem o pensamento pragmático que teoria e prática sejam dicotômicos. Desse modo, garantir que um professor saiba fundamentar teoricamente os motivos de uma prática escolar torna-se relevante na medida em que permitirá ao iniciante à docência ter maior segurança, coerência e consistência na elaboração de sua prática escolar, uma práxis, no seu ato de planejar, no seu ato de ensinar e no seu ato de avaliar.
XI)	Possibilitar que os iniciantes à docência reconheçam as singularidades do trabalho docente.
	Elaborar um pressuposto teórico-pedagógico é de suma importância para um professor. A concepção de homem, de sociedade, de modo de produção, de relação social, interfere na especificidade e na singularidade do trabalho docente. É justamente o compromisso político o indicador de atitudes, de valores e da prática social que exercemos. O ato de elaborar uma prática escolar além de ensinar a especificidade disciplinar também será um ato educativo caso seja problematizador de ações egoístas, traiçoeiras e covardes que por vezes prevalecem na atual relação social. Desse modo, permitir que os iniciantes à docência problematizem suas concepções ideológicas é de suma importância para um trabalho docente que vise garantir a apropriação da cultura clássica para os filhos da classe trabalhadora na escola pública.
XII)	Elaborar um recurso didático-pedagógico de Educação Física Escolar
	Possibilitar a sistematização científica do processo didático-pedagógico das aulas de Educação Física planejadas pelos iniciantes à docência (por meio de uma apostila ou livro), analisadas pelo Supervisor da Escola e pelo Coordenador desse subprojeto; é de extrema relevância para a formação inicial, haja vista que isso permite explicar aquilo que foi feito. Assim, isso se constitui numa alternativa de elaborar e produzir um conhecimento a partir da prática pedagógica o qual será importante para aproximar a prática escolar da teoria pedagógica.

As ações/estratégias deverão envolver as diferentes características e dimensões da iniciação à docência, de forma a privilegiar a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a integração dos subprojetos. As características e dimensões encontram-se descritas nos artigos 6º a 8º da Portaria Capes nº 96/2013.

Quais são as estratégias para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando?

até 3000 caracteres

XIII) Assegurar o domínio da Língua Portuguesa

Ser professor exige o domínio de um processo comunicativo claro e preciso. Assim, as ações I, V, VI, X e XII possibilitarão que os iniciantes à docência tenham o momento, nesse subprojeto da Educação Física, de exercitar o domínio da norma culta gramatical por meio da elaboração dos planejamentos, dos artigos a serem elaborados para Congressos e da possível sistematização das práticas escolares em um livro de Metodologia de Ensino de Educação Física Escolar, assim como os seminários internos a respeito das teorias pedagógicas que sustentarão a prática escolar exigindo a leitura dos mesmos e a exposição oral das respectivas teorias.

Justificativa e objetivo da proposta, **apenas** quando se tratar de cadastro de subprojeto interdisciplinar

até 1500 caracteres

Coordenador(es) de área do subprojeto

Nome e CPF do(s) professor(es) que assumirá(ão) a coordenação de área

Nome	CPF
Carlos Henrique Ferreira Magalhães	01874506760

É obrigatório informar todos os professores que assumirão as bolsas de coordenação de área. O número de bolsas será calculado automaticamente com base no número de bolsas de iniciação à docência do subprojeto (ver Anexo II da Portaria Capes nº 96/2013).

Para informar o(s) coordenador(es) de área no sistema, o proponente deverá ter em mãos o CPF do professor da instituição. Todos os professores informados deverão possuir currículo cadastrado na plataforma Lattes do CNPq, cujo link será recuperado automaticamente pelo sistema com base no CPF. Caso o professor não possua Lattes, o proponente não conseguirá finalizar a proposta. O currículo pode ser cadastrado no endereço: <http://lattes.cnpq.br/>
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4758836D6>

ANEXOS III

CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA UEM (LICENCIATURA E BACHARELADO) 2006 - 2016

Currículo de Educação Física - Licenciatura Plena (2006)

Fonte: DAA/UEM (2016)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ				DATA 12-08-2016				
DIRETORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS				PÁGINA 1				
SAR200 - CURRÍCULO TURNO: INTEGRAL				MODALIDADE: PRESENCIAL		REGIME: SERIADO ANUAL		
CURSO - 11 - EDUCAÇÃO FÍSICA				CURRÍCULO: 8		PRAZO MIN: 4,0 ANO(S)		
HABILITAÇÃO 42 - LICENCIATURA PLENA				CURRÍCULO: 9		PRAZO MAX: 7,0 ANO(S)		
				VIGÊNCIA		INÍCIO 2006 - FIM		
CÓDIGO	PER	DEPTO(S)	NOME DA DISCIPLINA	C/H SEMANAL		E ANUAL		DISCIPLINA(S) EQUIVALENTE(S)
				TEÓRICA	PRÁTICA	TER./PRAT - EAD	TOTAL	
1a. S E R I E								
3453	A	DCM	ANATOMIA HUMANA			3,00 102,00	3,00 102,00	286 OU 3936 OU 8852 OU 8721 OU 9100 OU 9170
3454	A	DEF	APRENDIZAGEM E DESENVOLV. MOTOR	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	3937 OU 1065 OU 8862 OU 8733 OU 9101 OU 9180
3455	A	DBC	BIOLOGIA CELULAR E O EXERC. FISICO			2,00 68,00	2,00 68,00	285 OU 3938 OU 8853 OU 8722 OU 9104 OU 9172
3456	A	DBQ	BIOQUIMICA	2,00 68,00			2,00 68,00	285 OU 8854 OU 8734 OU 9105 OU 9173
3457	A	DEF	ESPORTE INDIVIDUAL I - NATAÇAO	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	1055 OU 3947 OU 8744 OU 9116
3458	A	DEF	FUNDAMENTOS DE EDUCACAO FISICA I	2,00 68,00	2,00 68,00		4,00 136,00	281 OU 3948 OU 8857 OU 8737 OU 8738 OU 9119 OU 9175
3459	A	DEF	FUNDAMENTOS DE RITMICA E DANCA	1,50 51,00	1,50 51,00		3,00 102,00	1063 OU 3949 OU 8861 OU 8867 OU 8743 OU 9110 OU 9179
3460	A	DPE	INICIACAO A CIENCIA E A PESQUISA	2,00 68,00			2,00 68,00	287 OU 3950 OU 8869 OU 9123 OU 9191
3461	A	DEF	INTRODUCAO A GINASTICA	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	282 OU 3951 OU 8858 OU 8724 OU 8725 OU 9108 OU 9176
3462	A	DEF	INTRODUCAO AOS ESPORTES COLETIVOS	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	3952 OU 8859 OU 8731 OU 9109 OU 9177
3767	M01	DEF	SOCORROS EM EDUCACAO FISICA	1,00 34,00			1,00 34,00	3953 OU 3463 OU 301 OU 5739 OU 8871 OU 8730 OU 9111 OU 9194
2a. S E R I E								
294	H	S	DTP	PSICOLOGIA DA EDUCACAO A	4,00 68,00		4,00 68,00	8883 OU 9193 OU 9476

3464 H	A	DEF	DIDATICA EM EDUCACAO FISICA	1,50 51,00	1,50 51,00		3,00 102,00	297 OU 9181	8863 OU
3465 H	A	DEF	EDUCACAO FISICA INFANTIL	1,50 51,00	1,50 51,00		3,00 102,00	1065 OU 9184	8864 OU
3466	S02	DEF	ESPORTES COLETIVOS I - VOLEIBOL	1,50 25,50	1,50 25,50		3,00 51,00	1052 OU 8877 9207	3956 OU 9129 OU
3467	A	DEF	ESPORTES COLETIVOS II	1,50 51,00	1,50 51,00		3,00 102,00	1054 OU 3957	1059 OU
3468	A	DCM	FISIOLOGIA HUM. GERAL E DO ESFORÇO			4,00 136,00	4,00 136,00	292 OU 8866 8747 9118 9186	3979 OU 8736 OU 9117 OU 9185 OU
3469 H	A	DEF	FUNDAMENTOS DE EDUCACAO FISICA II	2,00 68,00	2,00 68,00		4,00 136,00	288 OU 8879	3955 OU 9188
3470 H	A	DEF	GINASTICA ESCOLAR	1,50 51,00	1,50 51,00		3,00 102,00	1057 OU 3958 9189	1056 OU 8868 OU
3471	A	DEF	MEDIDAS E AVALIACAO EM EDUC. FISICA	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	296 OU 8870 9124	3969 OU 8740 OU 9192

3a. S E R I E

3472	A	DEF	BIOMECANICA	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	302 OU 8874 9133	3964 OU 8748 OU 9198
3473 H	A	DEF	EDUCACAO FISICA ADAPTADA	1,50 51,00	1,50 51,00		3,00 102,00	1068 OU 9134	8876 OU 9200
3474	A	DEF	ESPORTE INDIVIDUAL II - ATLETISMO	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	1053 OU 8856 9103	3966 OU 8723 OU 9171
3475	A	DEF	ESPORTES COLETIVOS III	1,50 51,00	1,50 51,00		3,00 102,00	1054 OU 1058 5313 9202 1709	1062 OU 3967 OU 8877 OU 9203 8884 OU
3476 H	A	DEF	ESTAGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I				7,06 240,00	9208	
3477	S01	DEF	OPTATIVA I	1,00 17,00	1,00 17,00		2,00 34,00		
3478 H	A	DTP	POL.PUBL.E GESTAO ED.DOC.ED. FISICA	2,00 68,00			2,00 68,00	2839 OU 9214	8887 OU
3479	A	DEF	PROD. CONHECIMENTO EDUCACAO FISICA	1,00 34,00			1,00 34,00	287 OU 8882 9144	3970 OU 8760 OU 9205
3480 H	A	DPE	SOCIOLOGIA DA EDUC. FISICA ESCOLAR	2,00 68,00			2,00 68,00		
3481	A	DEF	TEORIA DO LAZER	1,50 51,00	1,50 51,00		3,00 102,00	298 OU 8872 8749 9135 9201	3971 OU 8878 OU 9195 OU 9195 OU

4a. S E R I E

3482	S02	DEF	CAPOEIRA	1,50 25,50	1,50 25,50		3,00 51,00	1061 OU 1709	4082
3483 H	A	DEF	ESTAGIO CURRIC. SUPERVISIONADO II				7,06 240,00	9216	8897 OU
3485	A	DEF	NUTRICAO E METAB. ATIVIDADE FISICA	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	3974 OU 9141	8881 OU 9210
3486	S01	DEF	OPTATIVA II	1,00 17,00	1,00 17,00		2,00 34,00		
3487 H	A	DEF	ORGAN. ADMIN. EDUC. FISICA ESCOLAR	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	1064 OU 8886 9139	3973 OU 8750 OU 9213
3488	A	DEF	SEMINARIO PESQUISA EDUCACAO FISICA	1,00 34,00			1,00 34,00	308 OU 8888 9152	3977 OU 8774 OU 9215
4083	S01	DEF	LUTAS	1,50 25,50	1,50 25,50		3,00 51,00	4080 OU 8765 9209	8885 OU 9140 OU

ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES DO CURSO	200,00
ATIVIDADES DIVERSAS DO CURSO	
ATIVIDADES DIVERSAS DA HABILITAÇÃO	
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO	3349,00

LEGENDA: H - DISCIPLINA(S) DA(S) HABILITAÇÃO(OBS) E - DISCIPLINA(S) DA(S) ESPECIALIDADE(S)
A - DISCIPLINA ANUAL S - DISCIPLINA SEMESTRAL M - DISCIPLINA MODULAR

Quadro 2 - Currículo do Bacharelado (2007)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ							DATA 12-08-2016			
DIRETORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS							PÁGINA 1			
SAR200 - C U R R Í C U L O TURNO: INTEGRAL							MODALIDADE: PRESENCIAL			
C U R S O - 11 - EDUCACAO FISICA							V I G Ê N C I A			
HABILITAÇÃO 125 - BACHARELADO							INICIO 2007 - FIM			
CÓDIGO	PER	DEPTO(S)	NOME DA DISCIPLINA	C/H		E ANUAL		DISCIPLINA(S)		
				TEÓRICA	PRÁTICA	TER./PRAT - BAD	TOTAL	EQUIVALENTE(S)		
1a. S E R I E										
3456	A	DBQ	BIOQUIMICA	2,00 68,00			2,00 68,00	285 OU 8734 OU 9173	8854 OU 9105 OU	
3936	A	DCM	ANATOMIA HUMANA		3,00 102,00		3,00 102,00	3453 OU 8852 OU 9100 OU	286 OU 8721 OU 9170 OU	
3937	A	DEF	APRENDIZ. E DESENVOLVIMENTO MOTOR			2,00 68,00	2,00 68,00	3454 OU 8733 OU 9180	8862 OU 9101 OU	
3938	A	DBC	BIOL. CELULAR E O EXERCICIO FISICO		2,00 68,00		2,00 68,00	3455 OU 8853 OU 9104 OU	285 OU 8722 OU 9172 OU	
3947	A	DEF	ESPORTE INDIVIDUAL I - NATACAO			2,00 68,00	2,00 68,00	3457 OU 8744 OU 9181	1055 OU 9116 OU	
3948	A	DEF	FUNDAMENTOS DE EDUCACAO FISICA I			4,00 136,00	4,00 136,00	3458 OU 8857 OU 8738 OU 9175	281 OU 8737 OU 9119 OU	
3949	A	DEF	FUNDAMENTOS DE RITMICA E DANCA			3,00 102,00	3,00 102,00	3459 OU 8861 OU 8743 OU 9179	1063 OU 8867 OU 9110 OU	
3950	A	DPE	INICIACAO A CIENCIA E A PESQUISA		2,00 68,00		2,00 68,00	3460 OU 8869 OU 9191	287 OU 9123 OU	
3951	A	DEF	INTRODUCAO A GINASTICA			2,00 68,00	2,00 68,00	3461 OU 8858 OU 8725 OU 9176	287 OU 8724 OU 9108 OU	
3952	A	DEF	INTRODUCAO AOS ESPORTES COLETIVOS			2,00 68,00	2,00 68,00	3462 OU 8731 OU 9177	8859 OU 9109 OU	
3953	M02	DEF	SOCORROS EM EDUCACAO FISICA			1,00 34,00	1,00 34,00	3767 OU 301 OU 8871 OU 9111 OU	3463 OU 5739 OU 8730 OU 9194 OU	

2a. S E R I E									
3954	S02	DEF	CAPOEIRA			3,00 51,00	3,00 51,00	1061 OU 5315 OU 9115 OU	4082 OU 8875 OU 9199 OU
3955 H	A	DEF	EDUCACAO FISICA E SOCIEDADE	3,00 102,00			3,00 102,00	3469 OU 9188 OU	8879 OU
3956	S01	DEF	ESPORTES COLETIVOS I - VOLEIBOL			3,00 51,00	3,00 51,00	1052 OU 5737 OU 8877 OU 9207	3466 OU 5311 OU 9129 OU
3957	A	DEF	ESPORTES COLETIVOS II			3,00 102,00	3,00 102,00	1054 OU 1059 OU 5312 OU 9114 OU 9182 OU	3467 OU 3467 OU 8877 OU 9122 OU 9190 OU
3958 H	A	DEF	GINASTICA			3,00 102,00	3,00 102,00	5318 OU 8868 OU 8781 OU 9189	3470 OU 8780 OU 9121 OU
3960 H	A	DEF	MET.PARA A INTERV. PROF.EDUC.FISICA			3,00 102,00	3,00 102,00	8726 OU	9107
3961 H	A	DEF	PSICOL. APLIC. EXERC. E ESPORTE			2,00 68,00	2,00 68,00	306 OU 9125	8745 OU
3979	A	DFS	FISIOL. HUMANA GERAL E DO ESPORCO	4,00 136,00			4,00 136,00	292 OU 8866 OU 8736 OU 9117 OU 9185 OU	3468 OU 8865 OU 8747 OU 9118 OU 9186 OU
4080	S02	DEF	LUTAS			3,00 51,00	3,00 51,00	1060 OU 4083 OU 8885 OU 9140 OU	3959 OU 5314 OU 8765 OU 9209
4081 H	S02	DEF	RECREACAO			2,00 34,00	2,00 34,00	3962 OU 8746 OU	5319 OU 9126 OU
3a. S E R I E									
3963 H	A	DEF	ATIVIDADE FISICA E SAUDE			2,00 68,00	2,00 68,00	8761 OU	9136
3964	A	DEF	BIOMECANICA			2,00 68,00	2,00 68,00	302 OU 8874 OU 9133 OU	3472 OU 8748 OU 9198
3965 H	S	DEF	EDUCACAO FISICA E CULTURA			4,00 68,00	4,00 68,00	8998	
3966	M	DEF	ESPORTE INDIVIDUAL II - ATLETISMO			2,00 68,00	2,00 68,00	3474 OU 8856 OU 9103 OU	1053 OU 8723 OU 9171
3967	A	DEF	ESPORTES COLETIVOS III			3,00 102,00	3,00 102,00	1058 OU 1062 OU 8877 OU 9203	3475 OU 5313 OU 9202 OU
3968	S01	DEF	OPTATIVA I			2,00 34,00	2,00 34,00	5738	
3969	A	DEF	MEDIDAS E AVALIACAO EM EDUC. FISICA			2,00 68,00	2,00 68,00	296 OU 8870 OU	3471 OU 8740 OU
CONTINUACAO DA 3a. S E R I E									
3970	A	DEF	PRODUC. DO CONHECIM. EM EDUC.FISICA			1,00 34,00	1,00 34,00	3479 OU 8760 OU 9205 OU	8882 OU 9144 OU 9478
3971	A	DEF	TEORIAS DO LAZER			3,00 102,00	3,00 102,00	298 OU 8872 OU 8749 OU 9135 OU 9201 OU	3481 OU 8878 OU 9193 OU 9195 OU 4945
4155 H	A	DEF	ESTAGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I				7,06 240,00	8775 E 9146 E 8775 E 8776 E	8776 OU 9147 OU 9147 OU 9146
4a. S E R I E									
3972 H	A	DEF	ATIV. FISICA PARA POPUL. ESPECIAIS			3,00 102,00	3,00 102,00	8739 OU 9196	9131 OU
3973 H	A	DEF	GESTAO ESPORTIVA			2,00 68,00	2,00 68,00	3487 OU 8750 OU 9213	8886 OU 9139 OU
3974	A	DEF	NUTRICAO E METABOL. NA ATIV. FISICA			2,00 68,00	2,00 68,00	3485 OU 9141 OU	8881 OU 9210
3975	A	DEF	OPTATIVA II			2,00 68,00	2,00 68,00		
3976 H	S	DEF	POLITICAS PUBLICAS EM EDUC. FISICA			2,00 34,00	2,00 34,00	5806 OU 9000 OU	7052 OU 9143
3977	S	DEF	SEMIN.DE PESQUISA EM EDUC. FISICA			2,00 34,00	2,00 34,00	3488 OU 8888 OU 9152 OU 9479	308 OU 8774 OU 9215 OU
3978 H	A	DEF	TREINAM.E PRESCR. DO EXERC. FISICO			2,00 68,00	2,00 68,00	1067 OU 9132 OU	8873 OU 9197
4157 H	A	DEF	ESTAGIO CURRIC. SUPERVISIONADO II				7,06 240,00	8777 OU 9148 OU	8778 OU 9149
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES DO CURSO									
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES DA HABILITAÇÃO									
ATIVIDADES DIVERSAS DO CURSO									
ATIVIDADES DIVERSAS DA HABILITAÇÃO									
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO									
3383,00									
LEGENDA: H - DISCIPLINA(S) DA(S) HABILITAÇÃO(OES) E - DISCIPLINA(S) DA(S) ESPECIALIDADE(S)									
A - DISCIPLINA ANUAL S - DISCIPLINA SEMESTRAL M - DISCIPLINA MODULAR									

Quadro 3 - Currículo de Licenciatura Plena (2015)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ							DATA 12-08-2016		
DIRETORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS							PÁGINA 1		
SAR200 - CURRÍCULO TURNO: INTEGRAL							MODALIDADE: PRESENCIAL		
							REGIME: SERIADO ANUAL		
CURSO - 11 - EDUCACAO FISICA				CURRÍCULO: 25	PRAZO MÍN: 4,0 ANO(S)	VIGÊNCIA			
HABILITAÇÃO 42 - LICENCIATURA PLENA				CURRÍCULO: 15	PRAZO MÁX: 8,0 ANO(S)	INÍCIO 2015 - FIM			
CÓDIGO	PER	DEPTO(S)	NOME DA DISCIPLINA	C/H		E ANUAL		DISCIPLINA(S) EQUIVALENTE(S)	
				TEÓRICA	PRÁTICA	TER./PRAT EAD	TOTAL		
1a. S E R I E									
8852	A	DCM	ANATOMIA HUMANA			4,00 136,00	4,00 136,00	3936 OU 3453 OU 286 OU 9170 OU 9100	
8853	A	DBC	BIOLOGIA			2,00 68,00	2,00 68,00	3938 OU 3455 OU 285 OU 9172 OU 9104	
8854	A	DBQ	BIOQUIMICA			2,00 68,00	2,00 68,00	3456 OU 9173 OU 9105	
8855	A	DEF	CRESCIMENTO E DESENVOLV. FISICO	1,00 34,00			1,00 34,00	3456 OU 9174 OU 9175	
8856	A	DEF	ESPORTES INDIVIDUAIS	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	3966 OU 3474 OU 1053 OU 9171 OU 9103	
8857	A	DEF	FUNDAMENTOS DA EDUCACAO FISICA	3,00 102,00			3,00 102,00	3948 OU 3458 OU 281 OU 9175 OU 9119	
8858	A	DEF	INTRODUCAO A GINASTICA	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	3951 OU 3461 OU 282 OU 9176	
8859	A	DEF	INTRODUCAO AOS ESPORTES COLETIVOS	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	3952 OU 3462 OU 9177 OU 9109	
8860	A	DEF	JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	9178	
8861	A	DEF	RITMICA E EXPRESSAO CORPORAL	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	3949 OU 3459 OU 9179 OU 9110	
2a. S E R I E									
8862	A	DEF	APRENDIZAGEM E DESENVOLV. MOTOR	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	3937 OU 3454 OU 9180	
8863	A	DEF	DIDATICA EM EDUCACAO FISICA	3,00 102,00			3,00 102,00	3464 OU 9181	
8864	A	DEF	EDUCACAO FISICA INFANTIL	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	3465 OU 1065 OU 9184	
8865	S02	DFS	FISIOLOGIA DO EXERCICIO			4,00 68,00	4,00 68,00	3979 OU 3468 OU 292 OU 9186	
8866	S01	DFS	FISIOLOGIA HUMANA			4,00 68,00	4,00 68,00	3979 OU 3468 OU 292 OU 9185	
8867	A	DEF	FUNDAMENTOS DA DANCA	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	3949 OU 3459 OU 1063 OU 9187	
8868	A	DEF	GINASTICA	1,00 34,00	1,00 34,00		2,00 68,00	3470 OU 1057 OU 1056 OU 3958 OU 9189	

8869	A	DFE	INICIACAO A CIENCIA E A PESQUISA	2,00			2,00	3950 OU 3460 OU
				68,00			68,00	287 OU 9191
8870	A	DEF	MEDIDAS E AVALIACAO EM EDUC. FISICA			2,00	2,00	3969 OU 3471 OU
						68,00	68,00	296 OU 9192
8871	A	DEF	SOCORROS EM EDUCACAO FISICA			1,00	1,00	3953 OU 3767 OU
						34,00	34,00	3463 OU 5739 OU
								301 OU 9194 OU
								9111
8872	A	DEF	TEORIA DOS JOGOS	2,00			2,00	4945 OU 5319 OU
				68,00			68,00	3971 OU 3481 OU
								298 OU 9195

3a. S E R I E								
8873	A	DEF	BASES DO TREINAMENTO DESPORTIVO	1,00	1,00		2,00	3978 OU 1067 OU
				34,00	34,00		68,00	9132 OU 9197
8874	A	DEF	BIOMECANICA			2,00	2,00	3964 OU 3472 OU
						68,00	68,00	302 OU 9198
8875	A	DEF	CAPOEIRA	50	50		1,00	5315 OU 3954 OU
				17,00	17,00		34,00	4082 OU 9115 OU
								9199
8876	A	DEF	EDUCACAO FISICA ADAPTADA	1,00	1,00		2,00	3473 OU 1068 OU
				34,00	34,00		68,00	9134 OU 9200
8877	A	DEF	ESPORTES COLETIVOS	1,00	1,00		2,00	6348 OU 6349 OU
				34,00	34,00		68,00	6359 OU 5311 OU
								3956 OU 5737 OU
								3466 OU 5312 OU
								3957 OU 5313 OU
								3967 OU 3475 OU
								1052
8878	A	DEF	ESTUDOS DO TEMPO LIVRE E TRABALHO	2,00			2,00	3971 OU 3481 OU
				68,00			68,00	298 OU 9201
8879	A	DEF	FUNDAM. DA EDUCACAO E DA ED. FISICA	3,00			3,00	3469 OU 3955 OU
				102,00			102,00	288 OU 9188
8880	S01	DLP	INT. LIBRAS - LING. BRASIL. SINAIS	2,00			2,00	5316 OU 9204
				34,00			34,00	
8881	A	DEF	NUTRICAO E METABOL. NA ATIV. FISICA			2,00	2,00	3974 OU 3485 OU
						68,00	68,00	9141
8882	A	DEF	PRODUCAO DO CONHECIM. EM ED. FISICA	1,00			1,00	3970 OU 3479 OU
				34,00			34,00	9205
8883	S02	DTP	PSICOLOGIA DA EDUCACAO APLICADA	4,00			4,00	294 OU 9193
				68,00			68,00	
8884	A	DEF	ESTAGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I					3476 OU 1709 OU
							240,00	9208

4a. S E R I E								
8885	A	DEF	LUTAS	1,00	1,00		2,00	5314 OU 4089 OU
				34,00	34,00		68,00	4083 OU 9209
8886	A	DEF	ORGANIZ., ADMINIST. E GESTAO NA EF	2,00			2,00	3487 OU 3973 OU
				68,00			68,00	1064 OU 9213
8887	A	DEF DTP	POLIT. PUBLICAS P/ DOCENCIA EM EF	2,00			2,00	3478 OU 2839 OU
				68,00			68,00	9214
8888	A	DEF	SEMINARIOS DE MONOGRAFIA			1,00	1,00	3977 OU 3488 OU
						34,00	34,00	308 OU 9215
8889	S	DEF	OPTATIVA I					
							68,00	
8890	S	DEF	OPTATIVA II					
							68,00	

CONTINUACAO DA 4a. S E R I E								P A G I N A 2
8891	S	DEF	OPTATIVA III				68,00	3480
8892	S	DEF	OPTATIVA IV				68,00	5312
8893	S	DEF	OPTATIVA V				68,00	5312
8894	S	DEF	OPTATIVA VI				68,00	5313
8895	S	DEF	OPTATIVA VII				68,00	5313
8896	S	DEF	OPTATIVA VIII				68,00	3947
8897	A	DEF	ESTAGIO CURRIC. SUPERVISIONADO II				240,00	3483 OU 1709 OU
								9216
8898	S	DEF	OPTATIVA IX				68,00	4738 OU 5322 OU
								4736 OU 8988 OU
								8989

ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES DO CURSO								
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES DA HABILITAÇÃO								240,00

ATIVIDADES DIVERSAS DO CURSO								
ATIVIDADES DIVERSAS DA HABILITAÇÃO								

TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO								3746,00

LEGENDA: H - DISCIPLINA(S) DA(S) HABILITAÇÃO(OES) E - DISCIPLINA(S) DA(S) ESPECIALIDADE(S)								
A - DISCIPLINA ANUAL S - DISCIPLINA SEMESTRAL M - DISCIPLINA MODULAR								

Quadro 4 - Currículo do Bacharelado (2016)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ				DATA 12-08-2016					
DIRETORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS				PÁGINA 1					
SAR200 - C U R R Í C U L O TURNO: INTEGRAL				MODALIDADE: PRESENCIAL					
C U R S O 11 - EDUCAÇÃO FÍSICA				REGIME: SERIADO ANUAL					
HABILITAÇÃO 125 - BACHARELADO				CURRÍCULO: 30		PRAZO MÍN: 4,0 ANO(S)		V I G Ê N C I A	
				CURRÍCULO: 8		PRAZO MÁX: 8,0 ANO(S)		INÍCIO 2016 - FIM	
CÓDIGO	PER	DEPTO(S)	NOME DA DISCIPLINA	C/H SEMANAL		E ANUAL		DISCIPLINA(S) EQUIVALENTE(S)	
				TEÓRICA	PRÁTICA	TER./PRAT - EAD	TOTAL		
1a. S E R I E									
9100	A	DCM	ANATOMIA HUMANA			4,00 136,00	4,00 136,00	3936 OU 286 OU 8852 OU	3453 OU 8721 OU 9170
9101 H	A	DEF	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIM. MOTOR			2,00 68,00	2,00 68,00	3937 OU 8733 OU 8732 OU	3454 OU 9180 8817 OU
9102 H	M02	DEF	ATENCAO EM SAUDE I			4,00 34,00	4,00 34,00	8717 OU 8900 OU 8709	8636 OU 8911 OU
9103 H	A	DEF	ATLETISMO			4,00 68,00	4,00 68,00	3966 OU 1053 OU 8856 OU	3474 OU 8723 OU 9171
9104	A	DBC	BIOLOGIA CELULAR E DO EXERC. FÍSICO			2,00 68,00	2,00 68,00	3938 OU 285 OU 8853 OU	3455 OU 8722 OU 9172
9105	A	DBQ	BIOQUIMICA			2,00 68,00	2,00 68,00	3456 OU 285 OU 9173	8734 OU 8854 OU
9106 H	S01	DEF	CRESCIMENTO E DESENVOLVIM. FISICO			2,00 34,00	2,00 34,00	8727 OU 9174 OU 3960 OU	8855 OU 9475 8726
9107 H	A	DEF	INTERVENCAO PROFISSIONAL EM EF			3,00 102,00	3,00 102,00		
9108 H	S01	DEF	INTRODUCAO A GINASTICA			4,00 68,00	4,00 68,00	3951 OU 8724 E 8858 OU	3461 OU 8725 OU 9176
9109 H	A	DEF	INTRODUCAO AOS ESPORTES COLETIVOS			2,00 68,00	2,00 68,00	3952 OU 8731 OU 9177	3462 OU 8859 OU
9110 H	A	DEF	RITMICA E EXPRESSAO CORPORAL			2,00 68,00	2,00 68,00	3949 OU 1063 OU 8861 OU	3459 OU 8743 OU 9179
9111	M01	DEF	SOCORROS EM EDUCACAO FISICA			2,00 34,00	2,00 34,00	3953 OU 3463 OU 5739 OU 8871 OU	3767 OU 301 OU 8730 OU 9194
9112 H	S01	DEF	SEMINARIO ARTICULADOR I			1,00 34,00	1,00 34,00	8728	
2a. S E R I E									
9113 H	S01	DEF	ATENCAO EM SAUDE II			4,00 68,00	4,00 68,00	8735 OU 8699 OU 8912 OU	8818 OU 9485 OU 8718
9114 H	A	DEF	BASQUETEBOL			2,00 68,00	2,00 68,00	5312 OU 6349 OU 5315 OU	3957 OU 9182 3954 OU
9115 H	S02	DEF	CAPOEIRA			2,00 34,00	2,00 34,00	4082 OU 9199 OU	8875 OU 9477
9116 H	A	DEF	ATIVIDADES AQUATICAS			2,00 68,00	2,00 68,00	8744 OU 3457 OU 9181	3947 OU 1055 OU
9117	S01	DFS	FISIOLOGIA HUMANA			4,00 68,00	4,00 68,00	3979 OU 8736 OU 6349 OU	3468 OU 9185 9190
9118	S02	DFS	FISIOLOGIA DO EXERCICIO FISICO			4,00 68,00	4,00 68,00	3979 OU 8747 OU 3948 OU	3468 OU 9186 3458 OU
9119	A	DEF	FUNDAMENTOS DA EDUCACAO FISICA			3,00 102,00	3,00 102,00	281 OU 8857 OU	8737 OU 9175
9120 H	A	DEF	FUNDAMENTOS DA DANCA			2,00 68,00	2,00 68,00		
9121 H	A	DEF	GINASTICA			2,00 68,00	2,00 68,00	5318 OU 8780 E 9189	3958 OU 8781 OU
9122 H	A	DEF	HANDEBOL			2,00 68,00	2,00 68,00	5312 OU 6349 OU 3950 OU	3957 OU 9187 3460 OU
9123	A	DFE	INICIACAO A CIENCIA E A PESQUISA			2,00 68,00	2,00 68,00	287 OU 3969 OU 3471 OU	9191 296 OU 8740 OU
9124 H	S01	DEF	MEDIDAS E AVALIACAO EM EF			4,00 68,00	4,00 68,00	9192	
9125 H	S02	DEF	PSICOLOGIA APL. EXERC. E AO ESPORTE			4,00 68,00	4,00 68,00	3961 OU 8745	306 OU
9126 H	M01	DEF	RECREACAO			2,00 68,00	2,00 68,00	5319 OU 4945 OU 8729	4081 OU 8746
9127 H	S01	DEF	SEMINARIO ARTICULADOR II			2,00 34,00	2,00 34,00		
9128	A	DEF	TEORIA DOS JOGOS			2,00 68,00	2,00 68,00	9195	
9129 H	A	DEF	VOLEIBOL			2,00 68,00	2,00 68,00	5311 OU 5737 OU 1052 OU	3956 OU 3466 OU 6348 OU
9207									
3a. S E R I E									
9130	A	DEF	ASPECTOS FUNC. DO EXERCICIO FISICO			2,00 68,00	2,00 68,00	5323 OU	8759
9131 H	A	DEF	ATIVID. FISICA P/ POPULAC.ESPECIAIS			2,00 68,00	2,00 68,00	5321 OU 9196	3972 OU
9132 H	A	DEF	BASES DO TREINAMENTO DESPORTIVO			2,00 68,00	2,00 68,00	8873 OU 3978 OU	1067 OU 9197
9133	A	DEF	BIOMECANICA			2,00 68,00	2,00 68,00	3964 OU	302 OU
						2,00 68,00	2,00 68,00	3472 OU	8748 OU

CONTINUAÇÃO DA 3a. S E R I E										P A G I N A 2	
9134 H	A	DEF	ED.FISICA P/ PESSOAS C/ DEPECIENCIA				2,00	2,00	3473 OU	1068	OU
9135	A	DEF	ESTUDOS DO TEMPO LIVRE E TRABALHO				68,00	68,00	8876 OU	9200	
9136 H	A	DEF	EXERCICIO COM ENFASE NA SAUDE				2,00	2,00	3971 OU	3481	OU
9137 H	A	DEF	FUTEBOL				68,00	68,00	8749 OU	9201	
9138 H	A	DEF	FUTSAL				2,00	2,00	3963 OU	8761	
9139 H	A	DEF	GESTAO E EMPREENDEDORISMO				68,00	68,00	5313 OU	9203	
9140 H	A	DEF	LUTAS				2,00	2,00	5313 OU	9202	
							68,00	68,00	3973 OU	3487	OU
							2,00	2,00	8750 OU	9213	
9141	A	DEF	NUTRICAO E METABOL. DA ATIV. FISICA				68,00	68,00	5314 OU	4080	OU
9142	A	DEF	OPTATIVA I				2,00	2,00	4083 OU	8765	OU
							68,00	68,00	9209		
9143	A	DEF	POLIT.PUBLICAS P/ O ESPORTE E LAZER				2,00	2,00	3974 OU	3485	OU
9144	S01	DEF	PRODUCAO DO CONHECIMENTO EM EF				68,00	68,00	8881 OU	9210	
							2,00	2,00	4738 OU	5322	OU
							34,00	34,00	4736 OU	8988	OU
									8989 OU	9154	OU
									9153		
9145 H	A	DEF	TREINAMENTO COM PESOS				2,00	2,00	5320 OU	3976	OU
							68,00	68,00	9000		
									3970 OU	3479	OU
									8760 OU	9205	OU
									9478		
							2,00	2,00	8764 OU	5317	OU
							68,00	68,00	4946		
4a. S E R I E											
9146 H	A	DEF	ESTAGIO CUR. SUPERV. EX. FIS. SAUDE				3,53	3,53	4155 OU	8775	
9147 H	A	DEF	ESTAGIO CURRIC. SUPERV. EM ESPORTE				120,00	120,00	4155 OU	8776	
9148 H	A	DEF	ESTAGIO CURRIC. SUPERVIS. EM LAZER				3,53	3,53	4157 OU	8777	
9149 H	A	DEF	ESTAGIO CUR.SUP. AT.FISICA ADAPTADA				120,00	120,00	4157 OU	8778	
9150	A	DEF	OPTATIVA II				3,53	3,53			
9151	A	DEF	OPTATIVA III				120,00	120,00			
9152	S01	DEF	SEMINARIO DE PESQUISA				2,00	2,00	3977 OU	3488	OU
							68,00	68,00	308 OU	8774	OU
							34,00	34,00	9215 OU	9479	
A T I V I D A D E S A C A D E M I C A S C O M P L E M E N T A R E S D O C U R S O										240,00	
A T I V I D A D E S A C A D E M I C A S C O M P L E M E N T A R E S D A H A B I L I T A C A O											
A T I V I D A D E S D I V E R S A S D O C U R S O											
A T I V I D A D E S D I V E R S A S D A H A B I L I T A C A O											
T O T A L D A C A R G A H O R A R I A D O C U R S O										3916,00	
LEGENDA: H - DISCIPLINA(S) DA(S) HABILITAÇÃO(OES) E - DISCIPLINA(S) DA(S) ESPECIALIDADE(S)											
A - DISCIPLINA ANUAL S - DISCIPLINA SEMESTRAL M - DISCIPLINA MODULAR											