



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE –  
CETENS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA,  
INCLUSÃO E DIVERSIDADE – MESTRADO PROFISSIONAL**

**AILA OLIVEIRA VALADARES**

**IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OS CURRÍCULOS INSTITUÍDOS NA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS) DE 1997 A 2021**

**FEIRA DE SANTANA-BA**

**2023**

**AILA OLIVEIRA VALADARES**

**IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OS CURRÍCULOS INSTITUÍDOS NA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS) DE 1997 A 2021**

Documento apresentado ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, na Linha de Pesquisa II -“Processos de ensino e aprendizagem e inclusão”, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tatiana Polliana Pinto de Lima

**FEIRA DE SANTANA**

**2023**

V136 Valadares, Aila Oliveira

Identidade de gênero e sexualidade na formação de professores de Educação Física: os currículos instituídos na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) de 1997 a 2021. / Aila Oliveira Valadares. -- Feira de Santana, 2023.

119 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2023.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tatiana Polliana Pinto de Lima

Inclui apêndice

1. Gênero. 2. Formação - educação. 3. Ensino. I. Lima, Tatiana Polliana Pinto de. II. Título.

CDU 305:378

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE**

**IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OS CURRÍCULOS INSTITUÍDOS NA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DE 1997 A 2021**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de  
**AILA OLIVEIRA VALADARES**

Aprovado em:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiana Polliana Pinto de Lima  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Idalina Souza Mascarenhas Borghi  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Examinadora Interna

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Brandão Souza  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Examinadora Externa.

## AGRADECIMENTOS

Ao findar mais esta etapa da minha caminhada acadêmica, devo agradecer imensamente a todas e todos aqueles que contribuíram nessa jornada.

Agradeço à Ivânia, minha mãe, a Ítalo, meu irmão, às amigas Érika Damascena e Erica Santos, aos amigos Rodrigo Reis, Bruno Santana e Ricardo Lima pelo carinho, apoio, suporte e incentivo de sempre.

À professora Amanda Novaes, ao professor Diego Nunes, ao colega Ediberto Almeida (Êgo) e à colega Jessica Mina pelos conselhos e experiências compartilhadas ainda na fase de inscrição no processo seletivo do mestrado.

Aos colegas de turma que dividiram as alegrias e angústias do processo com leveza e bom humor. Às professoras e aos professores do programa pela competência, humanidade e amorosidade. À todas e todos que se disponibilizaram a participar da minha pesquisa, agradeço muito pela contribuição e boa vontade.

À Ivy Guedes pela luz, alegria, disponibilidade e sensibilidade que me acompanham desde a graduação. Muito obrigada, também, pela presença supercompetente na banca de qualificação.

À Idalina Borghi e Simone Brandão pelas contribuições enquanto banca examinadora e pela compreensão e receptividade diante da urgência em marcar a defesa desse trabalho.

E, por fim, meu agradecimento mais que especial à Tatiana Polliana, minha orientadora, pela parceria e confiança durante todo o processo de escrita.

Muito obrigada a cada uma e cada um de vocês, que estarão sempre em meu coração!

# **IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OS CURRÍCULOS INSTITUÍDOS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DE 1997 A 2021**

## **RESUMO**

O presente trabalho aborda uma pesquisa de caráter qualitativo que busca compreender como as questões de identidade de gênero e sexualidade foram e são abordadas no currículo da licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana. Para tal, quatro etapas foram seguidas, na primeira, num estudo bibliográfico com base nos artigos, teses e dissertações disponíveis do banco de dados da CAPES de 1997 a 2021, foi possível identificar que as discussões sobre a temática ainda são escassas, que poucos cursos especificam o trato de gênero e sexualidade em seus planos e que isso leva as/os futuras/os professoras/es de Educação Física a se sentirem despreparadas/os para tratar do tema nas escolas. Na segunda etapa, utilizando o método de análise temática de Bardin, foram analisados os currículos instituídos no curso de Educação Física da UEFS nos três modelos curriculares que já estiveram em vigor no curso ao longo dos anos. Com isso, identificamos que as questões de gênero e sexualidade não foram abordadas nos dois primeiros modelos curriculares, surgindo apenas no terceiro, instituído em 2018. Na terceira etapa, entrevistas realizadas com docentes e discentes demonstraram que, apesar de os currículos 1 e 2 não terem abarcado as questões de gênero e sexualidade, houve resistência por parte dos discentes, que suscitavam os debates de maneira extraoficial. A atuação de docentes engajados na causa também se demonstrou fundamental para que as discussões ocorressem. Assim, um avanço no trato dessas questões pôde ser observado ao se comparar o modelo em vigência aos modelos anteriores, nos quais as discussões foram inexistentes. No entanto, concluímos que a abordagem feita ainda é insuficiente, por acontecer de maneira sistematizada em apenas um componente curricular, o que não possibilita o aprofundamento com a complexidade devida, sendo necessária a transversalização dessas discussões. Por fim, na quarta etapa, foi elaborada uma proposta de curso de extensão para estudantes de Educação Física e professores atuantes na educação básica, na qual os/as participantes poderão elaborar, de maneira colaborativa, um plano de ensino para o trato das questões de gênero e sexualidade na Educação Física escolar, aplicá-lo e, posteriormente, discutir os resultados obtidos com o grupo.

Palavras-chave: Diversidade; Formação inicial; Inclusão.

# **GENDER IDENTITY AND SEXUALITY IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE CURRICULUM INSTITUTED AT THE UNIVERSITY OF FEIRA DE SANTANA FROM 1997 TO 2021**

## **ABSTRACT**

The present work deals with a qualitative research that seeks to understand how issues of gender identity and sexuality were and are addressed in the curriculum of the BSc course of Physical Education at the State University of Feira de Santana. To this end, four steps were followed, in the first, a bibliographical study was carried out, based on articles, theses and dissertations available in the CAPES database from 1997 to 2021, it was possible to identify that discussions on the subject are still scarce and that few courses specify the treatment of gender and sexuality in their syllabuses and this leads future Physical Education teachers to feel unprepared to deal with the subject in schools. In the second step, using Bardin's thematic analysis method, the class programs established in the Physical Education course at UEFS were analyzed in their three different editions used in the course over the years. With this, we identified that gender and sexuality issues were not addressed in the first two editions, appearing only in the third, instituted in 2018. In the third step, interviews with professors and students showed that, although class programs 1 and 2 did not cover gender and sexuality issues, there was resistance on the part of students, who raised debates in an unofficial way. The performance of professors engaged in the cause also revealed how fundamental they are to change this scenario. Thus, a breakthrough in dealing with these issues could be observed when comparing the current model to previous models, in which discussions didn't exist. However, we concluded that the treatment taken is still insufficient, because it is present in only one subject, which does not allow a deeper debate for the theme, what could be done under a cross-cutting approach of the debates. Finally, in the fourth step, a proposal was made for an extension course for Physical Education students and teachers working in basic education, in which participants could collaboratively elaborate a teaching plan to deal with issues of gender and sexuality in school Physical Education, apply it and, later, discuss the results obtained with the group.

Keywords: Diversity; Initial school background; Inclusion.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ART- Artigo

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CETENS - Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EF- Educação Física

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



## LISTA DE QUADROS

<b>Art1)</b> Quadro 1: Relação de artigos selecionados.....	27
<b>Art 1)</b> Quadro 2: Relação de dissertações selecionadas .....	29
<b>Art1-</b> Gráfico 1: Produção de teses e dissertações por região geográfica no Brasil.....	32
<b>Art 2)</b> Quadro 1: Ocorrências do tema gênero e sexualidade nos currículos da Licenciatura em Educação Física da UEFS.....	57
<b>Art 2)</b> Quadro 2: Ocorrência de “gênero e sexualidade” e unidade de contexto no currículo de 1996.....	61
<b>Art2)</b> Quadro 3: Ocorrência de “gênero e sexualidade” e unidade de contexto no currículo de 2018.....	67
<b>Art 3)</b> Quadro 01: Categorias iniciais e categoria final.....	85
<b>Art 3)</b> Quadro 02: Relação de entrevistados e modelos curriculares .....	86

## SUMÁRIO

<b>1- INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.1- OBJETIVOS.....	16
1.2- Procedimentos metodológicos.....	16
1.2.1- Abordagem e tipo de pesquisa.....	18
1.2.2- O local da pesquisa- .....	19
1.2.3- Os sujeitos da pesquisa e dispositivos para coleta de dados.....	20
1.2.4- Análise de dados-.....	20
1.2.5 Considerações éticas-.....	22
<b>ARTIGO 1 - GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO</b> .....	22
<b>ARTIGO 2 - GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEFS</b> .....	46
<b>ARTIGO 3 - GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEFS: A PERSPECTIVA DE DOCENTES E DISCENTES</b> .....	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -.....	103
<b>REFERÊNCIAS</b> -.....	106
<b>APÊNDICES</b> -.....	108
APÊNDICE A – Termo de anuência da instituição participante.....	108
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	109
APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas com docentes e discentes.....	111
APÊNDICE D – Produto educacional: “Curso de extensão: gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física da educação básica” .....	114
<b>ANEXOS</b> -.....	119
ANEXO A – Parecer do CEP UFRB.....	119
ANEXO B – Parecer do CEP UEFS.....	120

## 1. INTRODUÇÃO

Não há dúvidas de que a prática pedagógica sempre foi carregada de desafios e tensionamentos que podem interferir em seu cotidiano. Dentre esses muitos desafios, está o enfrentamento dos preconceitos e discriminações que os professores comprometidos com a valorização da diversidade e que visem a construção de um ambiente educativo inclusivo precisam assumir.

Apesar de a escola, muitas vezes, ser vista como um local privilegiado de acesso ao conhecimento e de suposta neutralidade, enquanto instituição formal pensada e construída dentro de uma sociedade, esta não é alheia às concepções e valores estabelecidos. Assim, dentro de um contexto de desigualdades sociais, sem uma ação consciente e direcionada a combater essas desigualdades, a escola pode acabar tendo um forte papel de reforço da lógica excludente.

Sendo bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) por duas vezes, de novembro/2015 a janeiro/2017 e retornando de outubro/2017 a fevereiro/2018, pude vivenciar essa problemática, de forma mais consciente, ainda durante minhas primeiras experiências profissionais no ensino de Educação Física na Educação Básica. Naquele momento, a escolha do conteúdo a ser trabalhado em intervenções nas escolas era sempre um ponto a se refletir com bastante cuidado; pois, após considerar as questões de tempo, relevância e o melhor momento para inserir cada elemento da cultura corporal, era preciso, também, que houvesse uma observação acerca da reação e receptividade da turma diante do que fosse proposto.

Tal observação revelou que um dos fatores recorrentes eram sobre as questões de gênero. Notava-se que aulas com temas comumente associados a um gênero eram rejeitadas pelo outro que não se identificava com ele, o que causava um esvaziamento das discussões e, sobretudo, das atividades práticas. Isso gerava um tópico a ser abordado, por entendermos a importância de uma vivência de práticas corporais nas aulas de Educação Física.

Dentre os teóricos, não há consenso a respeito do que é o objeto de estudo da Educação Física escolar. De acordo com Bracht (2010), diferentes abordagens trazem diferentes possibilidades baseadas naquilo que elas consideram seu objetivo último, seja na vida dos alunos ou no seu projeto de sociedade, impactando em suas

respectivas organizações e escolha de conteúdos. Porém, independente da abordagem escolhida, a Educação Física trata de uma temática que coloca o corpo e seus aspectos físicos em evidência, sobretudo por envolver movimento, expressão corporal e gestos motores. Essa evidência no corpo pode acabar despertando e amplificando manifestações de preconceito nos alunos, principalmente contra aqueles que não correspondem às expectativas de gênero impostas geralmente para cada sexo.

Tais expectativas são socialmente construídas e têm relação direta com o próprio conceito de gênero, aqui compreendido, de acordo com Louro (1997) e Scott (1995), como a construção histórica e social do ser mulher e ser homem, que enfatiza o caráter cultural das diferenças entre o masculino e feminino em contraposição à ideia de um determinismo biológico ou religioso, que designaria naturalmente funções e comportamentos diferentes para homens e mulheres. Entende-se, portanto, que não é o sexo biológico que define as relações sociais, mas sim como todo um sistema de atribuição de papéis e valores funciona. Para Louro (1997, p. 22):

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Considerando o exposto, reconhece-se que a intervenção e o direcionamento dos professores e da comunidade escolar, como um todo, são fundamentais para combater ou reforçar os preconceitos da sociedade. Como afirma Altmann (1998, p. 98), "a postura docente é uma referência que define como meninas e meninos agem e se relacionam entre si". Ao professor de Educação Física está reservado, mais especificamente, o combate aos preconceitos relacionados às práticas corporais.

Diante disso, ainda como estagiária que buscava combater o problema encontrado, no momento de apresentação dos temas a serem discutidos nas aulas, comecei a problematizar – mesmo que de maneira superficial - as questões de gênero com as turmas. Durante uma dessas tentativas, em uma aula sobre dança no 8º ano do Ensino Fundamental, questionei aos estudantes se eles viam algum problema em homens dançarem. Minha intenção, até então, era debater estereótipos de gênero e tentar desconstruir possíveis preconceitos antes de propor a atividade de caráter mais prático, até que uma das respostas me pegou de

surpresa.

A maioria dos estudantes havia respondido prontamente que homens poderiam dançar (talvez por imaginar que era o que eu queria ouvir); alguns disseram que dependia do tipo de dança; mas, a resposta de um aluno redirecionou o debate: “homem até pode dançar, só não pode ser *viado*” – disse ele. Com isso, foi possível perceber que o estudante em questão se preocupava, sobretudo, em garantir que a heterossexualidade não fosse prejudicada. Para ele, a prática da dança em si até poderia ser realizada, mas era preciso se atentar para que não fosse causada por uma dissidência da sexualidade socialmente esperada ou que produzisse algum efeito com esse direcionamento.

Considerando o ocorrido, passei a me atentar para a relação do debate de gênero e de sexualidade na Educação Física, pois notei que era comum que a rejeição às coisas consideradas “de menina” ou “de menino” que os estudantes demonstravam viessem associadas a questões relativas à sexualidade. Sousa e Altmann (1999) haviam alertado para essa realidade e reforçam que quando se discutem as relações de gênero na Educação Física escolar, não é incomum observar que os estudantes tendem a classificar as práticas corporais como sendo atividades de menino ou menina e que aqueles que não se enquadram nestes estereótipos podem ser alvo de comentários pejorativos e ter a sexualidade questionada. “Na escola, estudantes estão constantemente vigiando as habilidades, as atitudes, o gênero e a sexualidade dos colegas” (SOUSA e ALTMANN, 1999, p. 11).

Mesmo sendo colocadas sob vigilância de forma conjunta, a sexualidade e o gênero são coisas distintas, por vezes confundidas, mas que se relacionam, unidos a outros marcadores, na constituição da identidade dos indivíduos. Enquanto o gênero se refere às construções históricas e sociais do feminino e masculino, a sexualidade diz respeito à construção da atração sexual, dos desejos e das fantasias. A respeito da construção das identidades, Louro (1997, p. 28) afirma que:

Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias.

Apesar das múltiplas possibilidades de ser que advém da construção das identidades, segundo Scott (1995), o discurso hegemônico toma como norma o

binarismo feminino-masculino ao se tratar de gênero, e a heterossexualidade enquanto único caminho “natural” no que diz respeito à sexualidade. Para Louro (1997), essas concepções socialmente construídas (e, portanto, passíveis de desconstrução) estão presentes nas escolas através dos mais variados discursos, nas relações entre os alunos, no agir dos professores, na construção do currículo, nas representações contidas nos livros didáticos, entre outros.

Entendendo essa desconstrução como uma necessidade, apesar de compreender que é preciso o trabalho da sociedade como um todo, reforçamos como fundamental o papel das instituições educacionais. Segundo Domingos (2020), esse deve ser um espaço de reconhecimento e valorização da diversidade que é tão presente nas escolas brasileiras. O público escolar é extremamente heterogêneo e é preciso garantir que todos recebam o ensino de qualidade que lhes é de direito. Para isso, é imprescindível desenvolver práticas pedagógicas que, além de não reforçar preconceitos e estereótipos, também trabalhem buscando desconstruí-los. Para Domingos (2020, p. 11), “o papel da professora e do professor é promover o reconhecimento das diferenças e não permitir que elas sejam transformadas em desigualdades, nem sejam objetos de discriminações e violências”.

Visto que as questões de gênero e sexualidade perpassam diariamente o cotidiano das escolas e reconhecendo o papel do ambiente escolar enquanto local de formação do cidadão, muitos estudos apontaram a importância do papel do professor ao lidar com as questões de gênero, sexualidade, preconceito, discriminação e suas consequências. Quanto a isso, Prado e Ribeiro (2016) afirmam que cabe ao professor problematizar o assunto gênero, uma vez que a omissão dos professores frente a situações de discriminação reforça e ajuda a construir essa realidade. Concordando com essa afirmação, Rocha Matos *et al.*, (2016, p. 272) destacam que “há a possibilidade de amenizar essa situação, com a intervenção do docente nas atividades”.

Atualmente, os esforços de grupos políticos conservadores no Brasil têm potencializado os preconceitos e estereótipos de gênero, bem como aumentado a rejeição da sociedade aos debates pautados em sexualidade, fazendo com que o combate às discriminações seja dificultado. Por isso, faz-se cada vez mais urgente garantir que os professores conheçam intrinsecamente a questão com todos os referenciais pedagógicos envolvidos para que possam fazer frente a essa realidade

de maneira eficaz, envolvente e construtiva.

Intencionando que os professores assumam plenamente essa missão civilizatória, precisamos pensar sobre a formação que lhes é oferecida ainda na graduação. Como afirma Potvin (2012), todos os agentes envolvidos nos processos educativos inclusivos precisam dominar diferentes saberes e, para tanto, a formação inicial e a continuada são essenciais. Pensar sobre esse processo me leva a refletir sobre a minha licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A respeito das discussões sobre desigualdades e inclusão/exclusão, recordo-me das muitas problematizações direcionadas às questões das classes sociais, algumas sobre raça, outras sobre inclusão das pessoas com deficiência, mas nenhuma diretamente voltada ao gênero e/ou sexualidade.

Assim como as instituições de ensino da Educação Básica, as universidades também podem se configurar como espaços de opressão, e é preciso um trabalho ativo de reflexão sobre as práticas para que possamos evitar que o próprio ambiente acadêmico, que se propõe a formar professores transformadores, esteja reproduzindo comportamentos discriminatórios, como foi o caso das violências sofridas e relatadas por Bruno Santana (2017) em seu trabalho autobiográfico de conclusão do curso na licenciatura em Educação Física. Como primeiro homem trans a se formar na UEFS, e tendo passado pelo processo de transição enquanto aluno da instituição, ele narra:

[...] por diversas vezes tive o meu corpo negado, deslegitimado, e silenciado pelos professores que em suas práticas pedagógicas legitimavam determinadas identidades e práticas sexuais que se encaixavam dentro da normatividade (SANTANA, 2017, p. 22).

Wenetz *et al.* (2017) apontam para os impactos do tratamento hostil, violento e segregador que a Educação Física escolar tem promovido com relação às pessoas trans e como isso pode levar, entre outras coisas, à evasão escolar. Apesar da experiência de Santana (2017) ter acontecido no Ensino Superior, é possível perceber que a mudança no nível de ensino não propiciou um avanço no nível de compreensão a respeito da diversidade de corpos, expressões e identidades. Os grupos marginalizados pela sociedade ainda lutam para alcançar oportunidades iguais nos diversos espaços e, para que os educadores possam contribuir para a diminuição das violências sofridas por essa parcela da população, é importante

refletir sobre o currículo na formação inicial dos professores, objetivando promover debates que fomentem práticas de respeito, acolhimento e direitos iguais nas aulas de Educação Física tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

As lacunas que percebi em minha formação inicial, assim como as experiências relatadas por Santana (2017), aconteceram num contexto anterior à reformulação curricular mais recente da Licenciatura em Educação Física da UEFS, que foi aprovada em 2018 e implantada a partir do segundo semestre de 2019. Dessa forma, considero a possibilidade de tais problemáticas terem sido superadas.

Diante disso, buscando um olhar crítico que possibilite, quando necessário, pensar a intervenção e superação de uma realidade, o presente estudo traz a seguinte questão norteadora: como as questões de identidade de gênero e sexualidade são abordadas no currículo da licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana? Neste contexto, pensar o currículo se faz imprescindível quando se pretende discutir identidades, uma vez que, segundo Silva (2000, p. 17-18):

[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Portanto, entende-se que problematizar e pensar um currículo que valorize a diversidade na formação de professores pode ter grande impacto na atuação docente desses sujeitos em formação, pois, como afirma Nóvoa (1992, p. 4), “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional”.

Soares e Monteiro (2019) também defendem que haja a inclusão permanente de discussões sobre gênero e sexualidade no Ensino Superior, principalmente nos cursos de licenciatura, uma vez que, segundo elas, esses temas são comumente negligenciados e pouco ou nada discutidos na formação de professores. Ainda a respeito da formação desses professores, Soares e Monteiro (2019, p. 302) pontuam que:

A perspectiva histórica e sociocultural da sexualidade e do gênero vem ganhando visibilidade nos meios acadêmicos, mas a sensibilização das pessoas não se efetiva num curto período. É necessária uma proposta permanente de discussão dos temas no ensino formal, sinalizando para que os cursos superiores, principalmente as licenciaturas, incluam em seus currículos essas questões.

Assim, esses professores serão capazes de promover debates de qualidade



que podem combater e desmistificar os discursos sexistas e excludentes que ainda reproduzem os preconceitos da sociedade e que rejeita todos os que não se encaixam nos padrões esperados. Dessa forma, podemos tornar as aulas de Educação Física um ambiente de inclusão, expressão, experimentação, possibilidades e acolhimento dos diversos corpos e identidades.

### **1.1 OBJETIVOS**

A fim de contribuir para a construção de uma formação de professores de educação física mais inclusiva, equitativa e igualitária, o presente estudo traz como objetivo principal: compreender como se dá a formação para as questões de identidade de gênero e sexualidade na Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Para que seja alcançado, o objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: (1) realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema pesquisado; (2) analisar como as questões da identidade de gênero e sexualidade foram e são abordadas no currículo do curso a partir dos PPC's implementados ao longo dos 25 anos de sua existência; (3) identificar as concepções sobre gênero e sexualidade presentes nos PPC's através das narrativas de indivíduos que vivenciaram e ajudaram a construir esse documento; (4) produzir uma proposta de curso de extensão que trate da igualdade sexual e de gênero na Educação Física escolar.

### **1.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para que os objetivos propostos fossem alcançados, e que a pergunta norteadora fosse respondida, o presente estudo se subdividiu em quatro etapas. A primeira delas foi a construção de um artigo de revisão a fim de verificar produções que trouxessem discussões sobre as questões de identidade de gênero e sexualidade na formação de professores de Educação Física.

Esta etapa da pesquisa trata de uma pesquisa bibliográfica realizada a partir das seguintes fontes: teses, dissertações e artigos disponíveis no portal da CAPES, que discutiam a respeito das questões de gênero e/ou sexualidade na Educação Física, publicadas a partir de 1997, ano em que o curso de Licenciatura em Educação Física foi instituído na UEFS, formando o recorte temporal de 24 anos (1997 a 2021).

Para Gil (2002), apesar de quase todos os estudos demandarem consultas no que já foi produzido no campo, a pesquisa bibliográfica se caracteriza enquanto um tipo de pesquisa realizada tomando como base somente material já existente, principalmente livros e artigos científicos. Além disso, para Moreira e Caleffe (2008) a pesquisa bibliográfica se difere da revisão bibliográfica pela necessidade do pesquisador realizar, ao fim do estudo, uma reflexão crítica acerca do que foi encontrado na literatura. Segundo Gil (2002, p. 45) esse tipo de pesquisa é muito importante, e traz como sua principal vantagem o “[...] fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Em seguida, na segunda etapa do estudo, foi conduzida uma pesquisa documental buscando nos modelos curriculares instituídos desde a fundação do curso até o ano de 2021, elementos que pudessem auxiliar na compreensão de como a formação para as questões de identidade de gênero e sexualidade eram e são tratadas na Licenciatura em Educação Física. O curso foi fundado em 1997, passou por sua primeira reformulação curricular em 2004 e por uma segunda em 2018. Assim, serão analisados três modelos curriculares, tomando como base os PPC's, disciplinas ofertadas e suas ementas.

A pesquisa documental a ser utilizada num estudo dessa natureza é descrita por Moreira e Caleffe (2008) como uma pesquisa que se assemelha à pesquisa bibliográfica, diferindo desta pela natureza das fontes, que na pesquisa documental se restringe aos documentos, podendo ser estes escritos ou não<sup>1</sup>.

Na terceira etapa, intencionando enriquecer a análise dos currículos ao acrescentar possíveis nuances não expressas em documentos escritos, para cada modelo curricular implantado na UEFS foram entrevistados membros da comissão de reformulação curricular, representantes docentes e representantes discentes, para que, através de suas narrativas, pudéssemos conhecer as concepções sobre gênero e sexualidade presentes nos PPC's.

Para esta terceira etapa, foi realizada a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada. Esse procedimento é caracterizado por Moreira e Caleffe (2008) como um meio-termo entre a entrevista estruturada e a não-estruturada, em

---

<sup>1</sup> Documentos escritos se referem àqueles que se expressam através da escrita. Por exemplo: livros, cartas, jornais e contratos. Já os documentos não escritos não se encontram redigidos, e podem ser: pinturas, fotografias, músicas, mapas, relatos, entre outros.

que o pesquisador tem algumas questões pré-formuladas, mas dispõe de uma flexibilidade para mudar a ordem das perguntas, acrescentar questionamentos e, diante de alguma necessidade, esclarecer pontos. Para os autores, “ao usar a entrevista semiestruturada, é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade” (p. 169).

Por fim, na última etapa da pesquisa, todos os dados coletados anteriormente foram utilizados como fundamento para a construção de uma proposta de curso de extensão a respeito da igualdade sexual e de gênero na Educação Física escolar. O curso em questão terá como público alvo os estudantes de licenciatura em Educação Física da UEFS e professores já atuantes na educação básica.

Maiores detalhes a respeito de cada etapa serão descritos nas seções seguintes.

### **1.2.1 Abordagem e tipo de pesquisa**

O presente estudo se configura enquanto uma pesquisa qualitativa, que “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p. 2).

Godoy (1995) delimita algumas características principais da pesquisa qualitativa, sendo elas: seu caráter fortemente descritivo; o olhar do pesquisador como instrumento fundamental para coleta, interpretação e análise dos dados; o fato de a busca dos dados acontecer no ambiente natural, levando em consideração o contexto em que os fenômenos ocorrem; a grande preocupação do pesquisador com os significados que as pessoas dão às coisas e; por fim, o caráter indutivo na etapa da análise, na qual “as abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima” (GODOY, 1995, p. 63).

A respeito do tipo do estudo, a pesquisa se caracteriza como do tipo exploratória. Para Gil (2002 p. 41) “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Além disso, o autor também pontua que as pesquisas exploratórias são bastante flexíveis e normalmente incluem estudos bibliográficos e entrevistas em seus procedimentos metodológicos.

### **1.2.2 O local da pesquisa**

A pesquisa teve como lócus a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que se localiza no Portal do Sertão, no endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte. CEP 44036-900 - Feira de Santana – Bahia. Segundo a página oficial da instituição<sup>2</sup>:

[...] a UEFS vem se expandindo rapidamente, concentrando suas ações no centro-norte baiano, território que integra o semiárido, e está presente em cerca de 150 municípios baianos, em cumprimento do seu objetivo social que é preparar cidadãos que venham a exercer, tanto liderança profissional e intelectual no campo das atividades a que se propõem, quanto a terem responsabilidade social no sentido de serem capazes de desempenhar, propositivamente, o seu papel na definição dos destinos da sociedade baiana e brasileira. (BAHIA, 2021)

A UEFS conta com um corpo docente total de 1057 professores e oferece 2.187 vagas por ano para estudantes de graduação, com a oferta de 31 cursos, sendo, desses, 14 licenciaturas. Uma delas é a Licenciatura em Educação Física, lotada no Departamento de Saúde, com carga horária total de 3.410 horas, realizada no turno diurno e que pode ter de 8 a 14 semestres de duração.

Em sua matriz curricular, o curso tem 2190h destinadas aos componentes curriculares obrigatórios, 420h de estágio curricular, 420h de práticas como componentes curriculares e 180h destinadas a componentes curriculares optativos. Seu corpo docente é formado por um total de 33 professores, entre efetivos e substitutos, e recebe até 40 estudantes por semestre.

### **1.2.3 Os sujeitos da pesquisa, critérios de inclusão e dispositivos para coleta de dados**

Parte do estudo foi realizado com membros das comissões de reformulação curricular da Licenciatura em Educação Física da UEFS. Os outros dois grupos entrevistado foram compostos por representantes docentes e representantes discentes de cada um dos três modelos curriculares implantados no curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS. Esses participantes foram selecionados de maneira intencional e não aleatória, visando encontrar narrativas ricas que

---

<sup>2</sup> Conferir: <https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>

pudessem contribuir no entendimento e na percepção das concepções sobre gênero e sexualidade que foram levadas em consideração no momento da implantação ou reformulação dos currículos.

Para a realização da segunda etapa do presente estudo – a pesquisa documental - foi feita a busca nos documentos através das plataformas oficiais de divulgação e dos documentos que foram disponibilizados pelo colegiado do curso.

Já para a etapa das entrevistas, os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada que, com a devida autorização dos entrevistados, foi gravada e transcrita para, posteriormente, ser analisada. Moreira e Caleffe (2008) descrevem as vantagens e desvantagens das diferentes formas de registro de entrevistas, apresentando como vantagem do método escolhido o fato de que “o uso do gravador na entrevista produz um registro mais completo da conversação” (p. 182).

Os autores ressaltam, porém, o cuidado que o pesquisador deve tomar para o tom excessivamente formal que a gravação da entrevista pode trazer e do impacto disso na desenvoltura da pessoa entrevistada. Apesar dessa possível dificuldade, a gravação das entrevistas foi fundamental para que as narrativas dos entrevistados fossem transcritas e analisadas na íntegra, possibilidade que somente a gravação das entrevistas traz.

#### **1.2.4 Análise de dados**

Na análise documental dos currículos do curso, foi realizado o método de análise temática a partir de Bardin (2011), e para as análises das entrevistas, foi utilizada a análise textual discursiva, método descrito por Moraes e Galiazzi (2006) como “[...] uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (p.118).

Segundo Moraes (2003), para fazer emergir uma nova compreensão dos textos interpretados, a análise textual discursiva é composta por um ciclo de três elementos principais, sendo eles: a unitarização, a categorização e a captação do novo emergente.

Esse processo em seu todo pode ser comparado com *uma tempestade de luz*. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa

tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise (MORAES, 2003, p.192).

Na unitarização, os textos são “desconstruídos” e seus principais elementos constituintes são destacados, dando foco em seus detalhes e em suas partes fundamentais. Dessa desconstrução surgem as unidades de análise. Em seguida, na categorização, as unidades de análise construídas são comparadas e agrupadas de acordo com suas semelhanças. O agrupamento de unidades de análise forma as categorias, que devem ser definidas e nomeadas. Na captação do novo emergente o pesquisador descreve e interpreta as categorias analisadas produzindo, ao fim, um metatexto expondo suas compreensões, para, a partir delas, formular seu argumento central ou tese (MORAES, 2003).

Na análise das narrativas coletadas nas entrevistas, após transcritos, os dados foram isolados em unidades de significado, que foram trianguladas com os dados previamente coletados nos documentos curriculares e com autores/as que contribuem para a análise. Em seguida, esse material foi relacionado com os objetivos e tópicos da pesquisa, a fim de identificar as informações que ajudassem na compreensão do fenômeno pretendido.

Para Labov e Waletzky (1997, p.03), “uma narrativa de experiência pessoal é o relato de uma sequência de eventos que teve lugar na biografia do falante por uma sequência de sentenças que corresponde à ordem dos eventos originais”. Os autores também discorrem a respeito da credibilidade dos eventos narrados, e para eles “a credibilidade de uma narrativa é a extensão em que os ouvintes acreditam que os eventos descritos tenham ocorrido de fato na forma descrita pelo narrador” (p.10).

O fator credibilidade incide diretamente na validade e confiabilidade de um dado pesquisado e, pensando nisso, Moreira e Caleffe (2008) indicam a triangulação como uma possibilidade para verificação da validade dos dados coletados. No caso desse estudo, a triangulação a ser utilizada é chamada de triangulação entre os métodos, sendo aquela que utiliza métodos distintos para coletar dados dentro de um mesmo estudo.

### **1.2.5 Considerações éticas**

Em conformidade com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, para a realização das entrevistas, por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, a pesquisa foi submetida ao comitê de ética em pesquisa da UFRB e da UEFS através da Plataforma Brasil. Atendendo aos princípios éticos da autonomia, beneficência, não-maleficência, justiça e equidade, os envolvidos na pesquisa foram informados a respeito dos protocolos, objetivos, implicações, riscos e possíveis benefícios da pesquisa através do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e assinaram o documento autorizando a utilização dos dados fornecidos, estando garantida a confidencialidade de todos os participantes (BRASIL, 1996).

Além disso, nas etapas de análise documental e entrevistas, foi solicitado à UEFS, enquanto instituição coparticipante, a expedição de um termo de anuência autorizando que a pesquisa fosse realizada dentro do campus.

## **ARTIGO 1**

No paper a seguir serão discutidas as questões de gênero e sexualidade na formação de professoras(es) de Educação Física a partir de um estudo bibliográfico que analisou teses, dissertações e artigos disponíveis do portal da CAPES. As reflexões realizadas auxiliam no entendimento de como se tem dado a formação de professoras(es) de Educação Física para essas questões em diferentes instituições do Brasil, bem como as lacunas encontradas nessa formação e seus possíveis caminhos de superação.

### **Artigo 1- GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

Aila Oliveira Valadares  
Tatiana Polliana Pinto de Lima

#### **RESUMO**

No presente estudo bibliográfico buscamos compreender como tem se dado a formação de professoras/es de Educação Física para as questões de gênero e sexualidade a partir de artigos, teses e dissertações disponíveis no portal da

CAPES, dentro do recorte temporal de 1997-2021. Definindo a busca pelos descritores gênero, sexualidade e Educação Física, foram selecionados dez artigos, sete dissertações e três teses. Após dialogar com autoras/es como Lino Castellani Filho e Valter Bracht para pensar o histórico da Educação Física, trazemos as discussões de gênero e sexualidade apoiadas, principalmente, nas formulações de Guacira Lopes Louro e Joan Scott. Em seguida, a partir do material selecionado para a análise, foi possível identificar que as discussões sobre a temática ainda são escassas. Além disso, conclui-se que poucos cursos especificam o trato de gênero e sexualidade em seus planos de curso, o que leva as/os futuras/os professoras/es de Educação Física a se sentirem despreparadas/os para tratar do tema nas escolas. Para superar essa realidade, há indicação para incluir as discussões de gênero e sexualidade nos documentos oficiais dos cursos e de ter as atividades de estágio e residência pedagógica como possibilidade de aproximar a universidade da educação básica, dando mais segurança às/aos futuras/os docentes.

Palavras-chave: Educação Física; gênero; sexualidade; formação de professores.

## **ABSTRACT**

In this bibliographical study, we seek to understand how the formation of Physical Education teachers has been taking place on issues of gender and sexuality, based on articles, theses and dissertations available on the CAPES website, within the 1997-2021 timeframe. Defining the search for the descriptors gender, sexuality and Physical Education, ten articles, seven dissertations and three theses were selected. After dialoguing with authors such as Lino Castellani Filho and Valter Bracht to think about the history of Physical Education in Brazil, we bring the discussions of gender and sexuality supported, mainly, in the formulations of Guacira Lopes Louro and Joan Scott. Then, from the material selected for analysis, it was possible to identify that discussions on the subject are still scarce. Furthermore, it is concluded that few courses specify the treatment of gender and sexuality in their course plans, which leads future Physical Education teachers to feel unprepared to deal with the topic in schools. To overcome this reality, there is an indication to include discussions of gender and sexuality in the official documents of the courses and to have the internship and pedagogical residency activities as a possibility to bring the university closer to basic education, giving more security to future teachers.

Keywords: Physical Education; Gender; Sexuality; Teachers training

## **Art 1)- INTRODUÇÃO**

Muitos desafios perpassam o fazer pedagógico da Educação Física (EF) escolar. Dentre esses desafios, está o necessário compromisso com uma prática inclusiva, que valorize a diversidade, combata o preconceito e faça enfrentamento a todo tipo de discriminação na escola.

No entanto, a EF ainda tem sido, por muitas vezes, ambiente de preconceito e atitudes discriminatórias relacionadas a estereótipos de gênero e sexualidade. Discutir essa realidade se faz especialmente necessária uma vez que, se



comparada aos outros componentes curriculares, a conformidade - ou não - com as hegemônicas expectativas de gênero e sexualidade são postas em evidência diante do foco maior nas questões corporais que a EF costuma ter.

Para uma melhor compreensão a respeito do que se espera da EF escolar na atualidade, consideramos importante relembrar brevemente o percurso histórico da instituição da EF nas escolas brasileiras como disciplina escolar, especialmente a respeito de qual foi e qual tem sido seu papel.

Para Castellani Filho *et al.* (2012), o surgimento do que hoje chamamos de Educação Física (EF) se deu na Europa, a partir de uma necessidade que emergiu ao final do século XVIII, com a consolidação da sociedade capitalista. Nesse momento histórico, era preciso formar homens mais fortes, ágeis e eficientes para trabalhar nas fábricas e gerar lucro.

Diante desse contexto, os cuidados físicos passaram a ter maior importância e tinham um caráter controlador e higienista sobre os corpos, em que se dava ênfase à higiene e aos exercícios físicos como promotores de saúde, o que possibilitava o fortalecimento dos indivíduos que viriam contribuir, através do trabalho, com a pátria e com o exército (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2012).

Essa lógica foi, posteriormente, incluída nos currículos escolares através dos métodos ginásticos ministrados por instrutores físicos militares. “Constrói-se, nesse sentido, um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2012, p.53).

Segundo Castellani Filho (1988), por ter chegando ao Brasil no início do século XX com esse viés militarizado importado da Europa, a história da Educação Física brasileira se confundia com a dos militares. Porém, o discurso da EF como promotora da saúde dentro das escolas foi incorporado pelos eugenistas que buscavam criar seres humanos considerados superiores.

Destinava-se, portanto, à Educação Física, nessa questão da eugenia da raça, um papel preponderante. O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e se tornarem mães robustas, no caso das mulheres (CASTELLANI FILHO, 1988, p.43).

Nota-se que, nesse momento, o papel da mulher na sociedade era diretamente associado à maternidade e a EF passa a contribuir para a naturalização de aspectos considerados femininos, como passividade, obediência, fragilidade e

inferioridade física em relação ao homem. Ao ponto de práticas esportivas precisarem ser consideradas compatíveis com o universo feminino para que elas tivessem permissão para realizá-las.

Após a Segunda Guerra Mundial, no final da ditadura militar do Brasil, o propósito da EF na escola se altera mais uma vez, passando a ser influenciada pela lógica e códigos vindos do esporte.

Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2012, p.53-54).

Por esse motivo surge o debate a respeito da diferença entre o esporte *na* ou *da* escola, uma vez que o esporte *na* escola traz de fora dos seus muros a lógica esportivista do máximo rendimento e da exclusão dos inaptos, enquanto o esporte *da* escola repensa e adapta sua prática, considerando aspectos pedagógicos, valorizando a socialização, a cooperação e a participação de todos (BRACHT, 1992).

Analisando esse percurso histórico da EF, passando pelo higienismo, militarismo, eugenismo e pela tendência esportivista, percebe-se a intenção que vinha incutida na EF que é denunciada pelo seu próprio nome: *educar o físico* dos sujeitos.

Trazendo o debate para a atualidade, devemos considerar que o físico vem sendo tomado como parâmetro por aqueles que buscam educá-lo. Segundo apontam os estudos culturais e feministas, o parâmetro idealizado pela sociedade atual é o homem cisgênero, branco e heterossexual (LOURO, 1997; SCOTT, 1995).

Assim, levando em conta o esforço historicamente empregado para produzir os corpos *da* Educação Física, tidos como ideais, é preciso que estejamos atentos, dentro do paradigma atual, para que não sigamos reproduzindo essa ideia, e que possamos respeitar, acolher e dar possibilidades a todos os corpos *na* EF. Para isso é preciso abraçar a diversidade, incluir a multiplicidade de identidades e rejeitar a ideia de um modelo único a ser seguido. Frente a essa preocupação, consideramos imprescindível que prestemos atenção nas práticas da EF escolar diante da diversidade de gênero e sexualidade.

Nas últimas décadas tem crescido a preocupação com as questões de gênero e sexualidade na educação. Louro (1997) aponta a escola enquanto espaço de

produção e reprodução do discurso que institui as desigualdades de gênero e, dentro dessa realidade, a aula de Educação Física é reconhecida pela autora como um lugar em que esse discurso se evidencia de forma mais nítida.

Além das questões de gênero, ela afirma que nas aulas de EF também surge uma preocupação especial a respeito da sexualidade. Para a autora, “ainda que tal preocupação esteja presente em todas as situações escolares, talvez ela se torne particularmente explícita numa área que está, constantemente, voltada para o domínio do corpo” (LOURO, 1997, p. 78).

Dentro das discussões e teorizações da EF, os estudos a respeito de gênero e sexualidade surgem entre o final da década de 1980 e início dos anos 1990 (DEVIDE, CORREIA e MURAD, 2017; SABATEL, 2016). Esses estudos se mostram fundamentais para a EF escolar uma vez que diversos trabalhos evidenciam problemas encontrados nas aulas, bem como a falta de preparo dos professores de EF para lidar com essas questões (MONTEIRO, 2017).

Conteúdos estereotipados (ALTMANN, 1998; ALTMANN, 2016; MONTEIRO, 2017), distinção no tratamento dado a meninos e meninas (MATOS et al., 2016; DORNELLES, 2012), reprodução de discurso homofóbico (PRADO e RIBEIRO, 2016; PRADO, 2017) e transfobia (WENETZ *et al.*, 2017; FRANCO, 2016), são algumas questões que, apesar de já estarem sendo estudadas, ainda não foram superadas e continuam acontecendo nas escolas.

E é pensando na superação desses paradigmas que nos propomos a refletir sobre a formação inicial dos professores de EF. Apesar de compreender a formação docente como um processo que deve ser contínuo e que não se encerra na colação de grau, diante da emergência em enfrentar os mecanismos discriminatórios presentes nas aulas de EF, concordamos com os autores Correia, Devides e Murad (2017) quando eles afirmam que não promover discussões sobre gênero e sexualidade na graduação traz um impacto negativo na formação dos futuros professores de EF.

Diante disso, entendendo a formação inicial enquanto espaço de fundamental importância para a superação desse paradigma, buscaremos aqui compreender como as questões de gênero e sexualidade são tratadas nos cursos de EF. Por isso, o presente artigo busca fazer um estudo bibliográfico visando identificar o que tem sido produzido a respeito das questões de gênero e sexualidade na EF, principalmente no âmbito da formação de professores.

## Art 1) O CAMINHAR DA PESQUISA

Para fazer o levantamento do material a ser estudado, foi feita a busca no portal da CAPES, tanto no banco de teses e dissertações, quanto no portal de periódicos. Em ambos os buscadores, foram pesquisados os descritores: “Educação Física”, “gênero” e “sexualidade”, dentro de uma janela temporal de 1997 até 2021.

Em seguida, os títulos e os resumos dos trabalhos foram lidos a fim de selecionar aqueles que contemplem a temática da discussão proposta. Para isso foram definidos os seguintes critérios de inclusão: trabalhos que estejam dentro do recorte temporal e que tratem de gênero e/ou sexualidade no trato da Educação Física. Por outro lado, trabalhos que tenham como objeto de estudo as questões de gênero e sexualidade em outra área do conhecimento, que não a Educação Física, não foram incluídos.

Na primeira seleção do material, a amostra foi composta de 34 artigos e 59 dissertações e 6 teses. Fazendo mais um recorte temático, ao buscar identificar os artigos, teses e dissertações que façam a discussão no âmbito do ensino superior, a amostra foi composta por 10 artigos, 11 dissertações e 3 teses. No entanto, 4 dissertações não disponibilizaram o texto completo, impossibilitando sua análise. Dessa maneira, a amostra final contou com 10 artigos, 7 dissertações e 3 teses, que se encontram listados nas tabelas abaixo. Duas das 10 dissertações foram publicadas em formato de artigo e constam em ambos os quadros.

### Art1) Quadro 1: Relação de artigos selecionados

Nº	Título	Autoras(es)	Ano	Revista - Qualis
1	O discurso sobre a homossexualidade na visão de estudantes de Educação Física	Francis Madlener de Lima ; Nilson Fernandes Dinis	2008	Perspectiva – Qualis A2
2	Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (UFMS)	Andres, Suélen de Souza ; Jaeger, Angelita Alice ; Goellner, Silvana Vilodre	2015	Revista da Educação Física/UEM - Qualis B2
3	As relações de gênero no corpo: olhares de estudantes de	Evangelista, Kelly Cristiny Martins ; Baptista, Tadeu João Ribeiro	2017	Revista Inter Ação – Qualis B2

	licenciatura em Educação Física			
4	Gênero, educação em sexualidade e formação docente: descortinando o curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe	Luciano Rodrigues dos Santos	2017	Revista Docência do Ensino Superior – Qualis B1
5	Corpo, gênero, sexualidade, raça e etnia nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa	Damacena, Carla Adriane Marcelino ; Soares, Emerson de Lima ; Silva, Fabiane Ferreira da	2017	Atos de Pesquisa em Educação – Não possui qualis
6	Sexualidade e gênero nos cursos de formação docente: utilizando a oficina enquanto recurso didático	Maria Salete Zufelato Vencel ; Rita de Cássia Petrenas	2019	Olhar de Professor – Qualis B1
7	Gênero, sexualidade e educação física: formação e prática docente	Freitas, Milena De Bem Zavanella ; Souza Junior, Osmar Moreira de	2020	MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana – Não possui qualis
8	A formação de futur@s professor@s de Educação Física: reflexões sobre gênero e sexualidade	Vasconcelos, Camila Midori Takemoto ; Ferreira, Lílian Aparecida	2020	Educação em Revista – Qualis A1
9	Gênero, sexualidade e formação em Educação Física: percepções de professores e alunos em um projeto na escola	Oliveira Duarte de, Gustavo ; Castro, Felipe Barroso de ; Bonaldo do Nascimento, Thiane	2021	Educación Física y Ciencia – Não possui qualis
10	Masculinidades e a formação de professores/as de Educação Física na EEFD/UFRJ	Rafael Marques Garcia ; Erik Giuseppe Barbosa Pereira	2021	Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis – Qualis B2

Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br>

#### Art 1) Quadro 2: Relação de dissertações selecionadas

Nº	Autor(a) e Título	Ano	Programa e Instituição
1	ROSA, Marcelo Victor da. <b>Educação Física e homossexualidade: investigando as representações sociais dos estudantes do Centro de Desportos / UFSC</b> .	2004	Mestrado em Educação Física - Universidade Federal de Santa Catarina

2	LIMA, Francis Madlener de. <b>O discurso da homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de licenciatura em Educação Física.</b>	2006	Mestrado em Educação - Universidade Federal do Paraná
3	SILVA, Lucilene Gomes da. <b>Mulher - esporte- emancipação: discurso de professores e acadêmicos do curso de educação física da UNIRG-TO.</b>	2008	Mestrado em Educação Física -Universidade Metodista de Piracicaba
4	SOUZA, Denis Mauro Rodrigues de. <b>Professores de Educação Física em Formação – corpo, relações de gênero e sexualidades.</b>	2013	Mestrado em Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora
5	GATTI, Brenda Zarelli. <b>PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UEM: GÊNERO EM DEBATE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES.</b>	2017	Mestrado em Educação -Universidade Estadual de Maringá
6	BITTENCOURT, Daniella Rocha. <b>Relação de gênero na formação de professores(as) de Educação Física: entre o Binarismo e a Equidade.</b>	2019	Mestrado em Educação -Universidade do Estado do Pará
7	LEITE, Marcelo Alencar. <b>Corpo e gênero no curso de licenciatura em Educação Física do IFCE, campus Limoeiro do Norte: discussão sobre o processo formativo dos discentes.</b>	2020	Mestrado em Educação - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>

### Quadro 3: Relação de teses selecionadas

Nº	Título	Ano	Programa e Instituição
1	SANTOS, Luciene Neves. <b>Currículo de licenciatura em educação física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual: articulações (im)possíveis.</b>	2014	Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2	SANTOS, Luciano Rodrigues dos. <b>Gênero, educação em sexualidade e formação docente: descortinando o curso de Educação Física da universidade federal de Sergipe.</b>	2016	Doutorado em Educação - Fundação Universidade Federal de Sergipe
3	ZUZZI, Renata Pascoti. <b>Gênero na formação de professores/as de Educação Física: da escolha à atuação profissional.</b>	2016	Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>

Em seguida, os trabalhos selecionados foram analisados buscando identificar as concepções de gênero e sexualidade em que se baseiam, o que têm se dito a respeito da formação sobre gênero e/ou sexualidade oferecida aos estudantes de

Educação Física e as possíveis propostas de ação/intervenção na formação dessas(es) professoras(es).

### **Art 1) OBSERVAÇÕES, IDEIAS E CONCEPÇÕES QUE EMERGEM NO DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES**

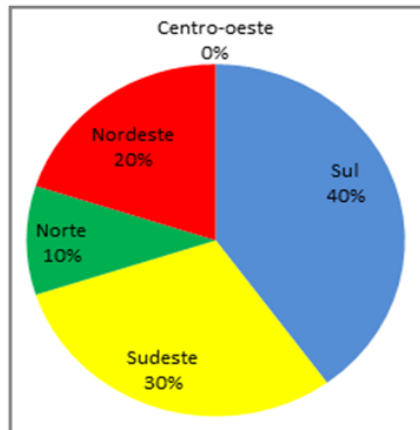
O primeiro ponto que chama atenção ao selecionar e reunir o material a ser analisado foi a quantidade de produção acerca da temática. Considerando o recorte temporal utilizado (1997-2021), esperava-se um quantitativo mais extenso de publicações. No entanto, os primeiros trabalhos foram aparecendo timidamente a partir de 2004 com a dissertação de Rosa (2004) e o artigo de Lima & Dinis (2008).

O quantitativo também é contrastante se comparado com a quantidade total de produções que tratam de gênero e sexualidade, já que dos 99 trabalhos encontrados, apenas 20 tratam da formação de professores de Educação Física, enquanto os outros 79 versam sobre questões de gênero e sexualidade na Educação Física escolar.

Nota-se, portanto, que há certa preocupação a respeito dessas discussões no ensino básico, mas uma carência de estudos e proposições com foco na formação inicial e/ou continuada desses que atuam ou que irão atuar nessas escolas. Essa contradição demonstra uma lacuna nos estudos da área, uma vez que pensar a formação de professores é parte fundamental dos projetos que visam mudanças no cotidiano escolar.

Outro ponto que se pode notar é a concentração das produções de teses e dissertações no eixo Sul-Sudeste do Brasil. Da soma dos 10 trabalhos aqui analisados, 4 foram produzidos em instituições na região Sul, 3 na região Sudeste, 2 na região Nordeste, 1 na região Norte e nenhuma no Centro-oeste. Assim, observa-se que 70% dos estudos foram realizados no Sul e Sudeste, como representado no gráfico abaixo:

**Art1-** Gráfico 1: Produção de teses e dissertações por região geográfica no Brasil



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Considerando a diversidade existente entre as regiões brasileiras e os fatores culturais e sociais que influenciam as relações de gênero e sexualidade, seria interessante ter uma quantidade maior de trabalhos publicados e que estes levassem em conta as especificidades regionais e locais para que, assim, pudéssemos ter uma visão mais ampla a respeito das discussões que têm sido feitas na formação de professores de Educação Física.

Dentre o material selecionado, o entendimento de gênero e sexualidade encontrado nas produções foi bastante homogêneo. Tanto as concepções apresentadas quanto a utilização das(os) principais autoras(as) que discutem a temática foram bastante próximos e demonstram alguns consensos que fundamentam os debates, mesmo entre trabalhos com pressupostos epistemológicos distintos. Em todos os artigos, teses e dissertações analisadas, gênero é entendido como uma construção social. Tendo sido o conceito criado pelo movimento feminista por volta dos anos 1970 para distinguir as diferenças de sexo das expectativas desiguais entre o que era esperado do ser homem e ser mulher. Essa concepção pode ser observada nos excertos a seguir

Masculino e feminino são construções sociais conflituosas marcadas por uma relação de forças que hierarquiza os sujeitos e os coloca em posições mais ou menos prestigiadas, no caso da nossa sociedade, por muito tempo e até hoje ainda há uma forte concepção de que o homem é por natureza superior a mulher (BITTENCOURT, 2019, p. 52).

O conceito de gênero pretende, então, descortinar as diferenças entre os sexos, dadas e ancoradas como desigualdades. Nessa relação, a cultura ocidental, partindo de uma visão androcêntrica de mundo, da ideologia patriarcal e do pensamento dicotômico, tratou de fortalecer um binarismo antagônico que sobrepõe um dos lados em detrimento do outro. Nessa divisão, o lado no qual se encontra o ser humano do sexo masculino é o mais valorizado, sendo, assim, considerado como uma base universal para os demais seres humanos” (ZUZZI, 2016, p. 48-49).



Essa diferenciação de papéis foi (e ainda é) naturalizada e utilizada para justificar a subalternização das mulheres nos arranjos sociais. A ideia de naturalização também é recorrente nos trabalhos analisados e diz respeito ao entendimento de que as diferenças sociais entre os sexos seriam naturais e, portanto, não deveriam ser questionadas. A esse respeito, Leite (2020) afirma que

A diferenciação das capacidades dos homens e mulheres não é natural, biológica, mas sim uma construção cultural com forte influência do meio social que determinava os costumes a serem seguidos e a manutenção dos status sociais existentes (p.116).

Esse entendimento a respeito de gênero foi sustentado, principalmente, a partir de duas autoras: Guacira Lopes Louro e Joan Scott. Louro foi citada em todos os artigos e em 9 das 10 teses e dissertações analisadas, tendo sido Silva (2008) a exceção. Já Joan Scott também foi citada em 9 das 10 dissertações, com Lima (2006) sendo a exceção, e citada em 3 artigos: Santos (2017); Freitas & Junior (2020) e Duarte, Castro & Nascimento (2020).

Joan Scott trouxe grande contribuição aos estudos sobre gênero, sobretudo com seu texto “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”, publicado em 1995. Já a contribuição de Guacira Lopes Louro se dá nas discussões de gênero e sexualidade à luz do pós-estruturalismo<sup>3</sup>.

A perspectiva pós-estruturalista tem Foucault<sup>4</sup> como um de seus principais pensadores, autor este que também foi frequentemente citado nos trabalhos analisados. Das teses e dissertações analisadas, 8 das 10 citaram Foucault pelo menos uma vez, enquanto 3 artigos o citaram, sendo: Lima & Dinis (2008); Damacena, Soares & Silva (2017) e Santos (2017). Duarte, Castro & Nascimento (2020) afirmam que seu estudo se filia à corrente pós-estruturalista francesa, menciona Foucault como uma das principais referências da corrente, mas não o cita no trabalho em questão.

A contribuição de Foucault foi imensa dentro dos mais diversos campos, sobretudo nas ciências sociais, tendo influenciado discussões na sociologia,

---

<sup>3</sup> Dentre suas principais obras estão: **Gênero, sexualidade e educação** (1998), **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** (1999), **Corpo, gênero e sexualidade** (2003), **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer** (2004).

<sup>4</sup> Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo francês que trouxe contribuições teóricas e metodológicas dentro dos mais diversos campos, sobretudo nas ciências sociais, tendo influenciado discussões na sociologia, filosofia, política e, também, na educação. Além de apresentar um entendimento revolucionário sobre as relações de poder e do seu papel na produção das verdades, ele também analisou o impacto das instituições como hospitais, prisões e escolas na constituição dos sujeitos. Os conceitos trazidos por Foucault podem ser utilizados para problematizar várias questões educacionais, como a escola, a disciplina, as construções sociais da juventude, entre outras.

filosofia, política, dentre outras. Contudo, a que mais nos interessa aqui é a educação. Apesar de não ter escrito especificamente sobre a educação, é possível transpor suas formulações para esse campo de estudo ao fazer uso das suas formulações teóricas ou metodológicas, chamadas por Alfredo Veiga-Neto (2006) de ferramentas. As principais delas utilizadas nos trabalhos analisados foram o entendimento das relações de poder, a construção das verdades a partir das relações poder-saber e o estudo da sexualidade.

A respeito do entendimento sobre sexualidade que apareceram nos trabalhos analisados, a concepção adotada é a de que a sexualidade se insere no campo dos prazeres, desejos, valores e sentimentos, estando relacionada a questões históricas, sociais e culturais. (ROSA, 2004; LIMA, 2006; SOUZA, 2013; SANTOS, 2014; SANTOS, 2016; LIMA & DINIS, 2008; ANDRES, JAEGER & GOELLNER, 2015; DAMACENA, SOARES & SILVA, 2017; FREITAS & SOUZA JUNIOR, 2020; VASCONCELOS & FERREIRA, 2020).

As especificidades do entendimento sobre a sexualidade com base no pensamento foucaultiano podem ser percebidas nos seguintes trechos: “Os corpos ganham sentido pelo social e nele se insere a sexualidade com marcas da cultura expressando desejos e prazeres” (SOUZA, 2013, p.76), e em Lima (2006) que afirma: “Por dispositivo da sexualidade, entendem-se práticas discursivas e não discursivas, saberes e poderes que visam normatizar, controlar e estabelecer 'verdades' a respeito do corpo e seus prazeres” (p. 23).

As discussões a respeito de gênero e sexualidade fizeram emergir alguns outros conceitos que considero relevantes para o debate: o conceito de identidade e de heteronormatividade. A identidade é discutida, principalmente, com base nos estudos de Stuart Hall, que traz uma ideia menos engessada da constituição das identidades, em que essas podem ser múltiplas, mutáveis, transitórias e contraditórias (ROSA, 2004; LIMA, 2006; SOUZA, 2013; SANTOS, 2014; ZUZZI, 2016; LIMA & DINIS, 2008; VENCEL & PETRENAS, 2019; FREITAS & SOUZA, 2020; VASCONCELOS & FERREIRA, 2020).

Para Hall (2006), a identidade está em contínua construção, desconstrução e transformação e pode abarcar e intercruzar questões de gênero, sexualidade, religião, nacionalidade, raça, etnia, classe, entre outras. “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p.13).

O conceito de identidade pressupõe o de diferença, por estarem

profundamente relacionados. Para Tomaz Tadeu da Silva (2014), essa relação entre identidade e diferença é muito íntima, pois “em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença” (p.75-76).

Por fim, o último conceito que destaco é o de heteronormatividade. Ao discutir sexualidade, a ideia de heteronormatividade emerge para tratar da imposição social que considera as práticas heterossexuais como padrão e modelo a ser seguido. Ao estabelecer as relações heterossexuais como as únicas possíveis, qualquer outra configuração de sexualidade que desvie dessa norma é invisibilizada, apagada, silenciada e desrespeitada. A heteronormatividade aparece explicitamente nos textos de Rosa (2004), Lima (2006), Souza (2013), Santos (2014), Santos (2016), Garcia & Pereira (2015), Damacena, Soares & Silva (2017) e Souza, Jaeger & Goellner (2021).

Dentro desse debate, ao buscar o trato de questões de gênero e sexualidade nos registros das semanas de Educação Física promovidas pelas(os) professoras(es) da UFS, Santos (2016) não encontrou nenhuma menção ao tema, fazendo-o refletir que há

[...] falta de interesse e/ou silenciamento por parte dos (as) professores (as) (organizadores (as) do evento no DEF/UFS, em promover ou incentivar discussões das temáticas em questão, conseqüentemente, não produzem socialmente outras identidades e diferenças de gênero e sexuais nos (as) acadêmicos (as) e futuros (as) profissionais, permanecendo e reproduzindo a que já está estabelecida e aceita como padrão, a partir do que é concebido como heteronormatividade, que segrega os indivíduos em seus guetos biofisiológicos e sexuais na sociedade brasileira, corroborando com os discursos das Religiões, das Ciências Médicas e dos Magistrados, em que a divisão sexual e de gênero entre as pessoas deve ser mantida para o “bem” da nação (p.177-178).

Para Santos (2014), essa heteronormatividade pode ser percebida, também, quando os cursos se propõem a tratar de gênero, mas não discutem a sexualidade, mantendo a hegemonia das práticas heterossexuais como padrão. Diante disso, o autor afirma que “ainda que se entenda que gênero e sexualidade sejam conceitos que se articulam, a referência somente a gênero pode denotar uma forma de ‘silenciamento’ que faz funcionar a heteronormatividade” (p.82-83).

## **Art 1) GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Em seguida buscamos identificar como os cursos de formação de

professoras(es) de Educação Física têm tratado, ou se realmente têm tratado, das questões de gênero e sexualidade em sua matriz curricular ou em práticas pedagógicas. Os trabalhos analisados trazem abordagens e metodologias distintas e ajudam na busca pela resposta dessa questão ao apresentar análises de matrizes curriculares, entrevistas com estudantes e/ou professoras(es), além de estudos do tipo revisão bibliográfica.

Dentre os trabalhos que se propuseram a analisar a matriz curricular de algum curso de Educação Física, a conclusão mais frequente é de que as questões de gênero e sexualidade não têm aparecido nos cursos de forma clara e aprofundada. (SANTOS, 2017; FREITAS & SOUZA JUNIOR, 2020; SANTOS, 2014; SANTOS, 2016; BITTENCOURT, 2019; LEITE, 2020).

Ao analisar o currículo da Universidade do Estado do Mato Grosso, Santos (2014) constatou que, embora conste no estatuto da instituição que a Universidade deve promover ações que visem igualdade de gênero, etnia e credo, na prática, não houve registro de ações que buscassem discutir gênero e diversidade sexual. Enquanto no curso da Universidade Federal de Sergipe, Santos (2016) identificou que a temática sexualidade foi acrescentada na ementa da disciplina “Filosofia, educação e corpo” no ano de 2006, mas que não aparece em nenhum outro componente. Além disso, o autor também constata que questões de gênero não são citadas em nenhuma ementa, nem das disciplinas obrigatórias nem das optativas.

Ao buscar discussões a respeito de gênero na Licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado do Pará, Bittencourt (2019, p. 86) verificou-se que, no que concerne a este aspecto, o “PPP não faz nenhuma menção às relações hierarquizadas entre homens e mulheres, o que representa um silenciamento de lutas e proposições históricas contra estas desigualdades”.

A situação também é semelhante no Instituto Federal do Ceará (IFCE) – Campus Limoeiro, onde segundo Leite (2020), as matrizes curriculares de 2011 e 2018 não trazem corpo e gênero em sua estrutura.

Sem especificar a instituição pesquisada, Freitas & Souza Junior (2020) constataram que o Projeto Pedagógico do curso *lócus* da pesquisa, trata das questões de diversidade cultural e social de forma tímida e sem grandes elaborações nos 24 componentes curriculares analisados. Destes, três mencionam gênero de alguma forma e em apenas um o termo sexualidade aparece. Por fim, concluem que não há aprofundamento ou direcionamento para tratar do assunto de

forma interdisciplinar.

Na contramão dos achados apresentados anteriormente, apesar de não explicitar discussões sobre gênero e sexualidade nos componentes, Damacena Soares & Silva (2017) julgaram satisfatória a abordagem trazida no PPC da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana, ao tratar sobre corpo e cultura.

[...] o componente curricular de “Antropologia do Corpo” estuda racionalidades e experiências acerca do corpo na cultura contemporânea e tem como objetivo abordar as representações socioculturais sobre a dimensão do corpo e da saúde, também visa a conhecer as teorias antropológicas que abordam o corpo, a saúde e suas relações com a cultura (p.800).

Apesar da avaliação positiva feita pelas(os) autoras(es) a respeito desse PPC, podemos notar que a abordagem de gênero e sexualidade dada não fica evidente, deixando aberto à interpretação de quem ministrar o componente mencionado se esses temas devem ou não ser incluídos ao se discutir o corpo na contemporaneidade.

Essa falta de explicitação foi observada com muita frequência nos estudos apresentados até aqui, o que reflete um dado preocupante, pois na grande maioria dos currículos analisados, gênero e sexualidade não chegam a ser mencionados. Dessa maneira, não há garantias de que essas discussões estejam presentes de fato na formação dessas(es) professoras(es) de Educação Física.

Aliado às análises das matrizes curriculares, alguns estudos mencionados a seguir também entrevistaram professoras(es) e alunas(os), alguns buscando suas opiniões a respeito da temática, outros investigando a avaliação que fazem a respeito da formação oferecida pelas instituições. No Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, Lima (2006) questionou a duas turmas se as questões de diversidade sexual haviam sido tratadas durante a formação. Na turma de 2004, 48% nos entrevistados afirmaram que sim, já na turma de 2005, esse número foi de 65%.

Apesar da aparente ampliação da discussão dentro do currículo de formação da turma de 2005, fica a impressão de que a sexualidade enquanto construção histórica e social, com suas normas e resistências ainda não é mencionada nestes espaços de formação de professoras/es (p. 64).

Essa percepção é fortalecida quando consideramos que, ao serem questionados se a sexualidade foi discutida durante a graduação, 89% do total de entrevistados afirmaram que sim, tendo sido essa discussão promovida,

principalmente, nas disciplinas de Ginástica Escolar, Aprendizagem Motora e Prática de Ensino, indicando assim que as discussões realizadas possuem caráter predominantemente biológico.

Na Universidade Federal de Sergipe, Santos (2016) foram entrevistados professoras(es) e alunas(os). Quando indagados se havia discussão sobre gênero ou sexualidade nas disciplinas, as(os) professoras(es) responderam que o tema era tratado de forma transversal. De acordo com os depoimentos das(os) alunas(os), as discussões sobre gênero e sexualidade no curso aconteceram basicamente em dois componentes, sendo elas: “Filosofia, Educação e Corpo” e “Educação Física Escolar I”, mas sem aprofundamento. As(os) estudantes avaliaram que o debate é insuficiente, pois não trata de identidades e diferenças, focando apenas em questões de ordem puramente biológicas ou fisiológicas.

Também ao buscar percepções de estudantes, Gatti (2017) identificou que os estagiários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Universidade Estadual de Maringá tinham dificuldades de abordar gênero e sexualidade em suas intervenções. Para ela, essa dificuldade é proveniente de uma carência na formação inicial. A autora afirma:

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 (GATTI, 2017, p.97).

No IFCE – Campus Limoeiro do Norte, quanto às discussões sobre o Gênero, os discentes afirmaram que não se sentem preparados para discutir a temática por não terem tido uma formação que lhes possibilitassem aprender mais sobre o tema (LEITE, 2020). Em uma universidade particular em Juiz de Fora, estudantes entrevistados por Souza (2013) também demonstraram certo descontentamento com o tratamento que o curso dava às discussões de gênero e sexualidade, pois afirmaram que havia distanciamento entre a teoria e a prática pedagógica.

A insatisfação das(os) estudantes também aparece na fala dos entrevistados por Vasconcelos & Ferreira (2020), que, apesar de todos os sujeitos da pesquisa terem afirmado que concepções de gênero e sexualidade foram tratadas em alguma disciplina do curso, dos 12 graduandos entrevistados, apenas dois afirmaram se

sentir totalmente preparados para abordar essas temáticas em sala de aula.

Relatos semelhantes foram encontrados por Andres, Jaeger & Goellner (2016) dentre os bolsistas do PIBID da Universidade Federal de Santa Maria, onde alguns estudantes relataram dificuldade para tratar do assunto quando o tema surge em aula. Apesar de reconhecerem a importância da temática, não se sentem preparados.

Diante da dificuldade que as instituições aparentam estar tendo para preparar as(os) futuros professores de Educação Física, é importante analisarmos as indicações que os trabalhos trazem em vista de superar essa realidade. Por isso essa questão será tratada na próxima sessão. Mas antes, é preciso mencionar um outro ponto preocupante que surgiu inesperadamente ao realizar a análise do material: situações de violência e discriminação que acontecem nos campus universitários e que foram relatadas pelas(os) entrevistadas(os).

Situações de sexismo, homofobia e assédio foram relatadas e escancaram a urgência de se incluir debates de gênero e sexualidade nos cursos de formação de professores de Educação Física, já que, se não forem superadas, a tendência é que o comportamento seja reproduzido quando esses professores em formação passem a atuar na educação básica.

A homofobia velada ou em tom de piadas e brincadeiras entre as(os) estudantes aparece nos estudos de Rosa (2004) e de Santos (2014) que ouviram relatos sobre como um professor homossexual era imitado em tom de chacota. Bittencourt (2019) traz relatos sobre piadas sexistas e menosprezo a estudantes por serem mulheres, partindo tanto de professores quanto de alunos, além da falta de suporte à uma estudante que ficou grávida durante o curso e Zuzzi (2016) relata uma situação de discriminação de gênero de um aluno contra uma aluna no curso de graduação em Educação Física.

Garcia & Pereira (2021) descrevem esse movimento de produção e reprodução de preconceitos e atitudes discriminatórias como um ciclo vicioso, em que, na escola a pessoa vive essas situações de exclusão, na formação de professores nada muda e quando retorna à educação básica, agora como docente, continua reproduzindo esses comportamentos.

## **Art 1) CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO**

Para que não se faça a crítica pela crítica, buscamos nos trabalhos indicações

de possíveis propostas que auxiliem na superação do paradigma encontrado. Nem todos os trabalhos apresentaram proposições diretas, mas pudemos identificar algumas sugestões e direcionamentos, sobretudo a partir das falas de professoras(es) e estudantes entrevistadas(os). Já que a heteronormatividade, o sexismo, o machismo e os preconceitos são construídos social e culturalmente, eles são passíveis de desconstrução. Dessa maneira, desconstruir passa a ser o termo central nas discussões de gênero e sexualidade na formação de professoras(es).

Para que essa desconstrução aconteça, no entanto, é preciso que o assunto seja abordado, que haja discussão, debates e questionamentos constantes. É preciso que esses temas apareçam nos espaços de formação com frequência, de forma sistemática e organizada. Para Neves (2014, p.84): “[...] o silêncio em relação às diversidades sexuais abre poucas possibilidades desse tema ser mencionado e previsto nessas diferentes articulações, nos planejamentos semestrais e nos planos de aulas”.

A respeito dessa ausência das questões de gênero e sexualidade nas matrizes curriculares, entendemos que é preciso garantir que essa temática seja citada de forma clara e explícita nos planos de curso e ementas, para que a discussão seja garantida, independente do(a) professor(a) que ministrar o componente. Afinal, como afirma Gatti (2017) “não podemos ficar apenas na afinidade pessoal caso tenhamos o objetivo de formar pessoas emancipadas, críticas, logo sem preconceitos” (p. 96).

Visando garantir que essas questões não fiquem restritas a um único componente de forma pontual e que sejam incluídas no curso como um todo de forma transversal, Silva (2008) propõe que se discuta inclusão, diversidade e aprendizagem de grupos minoritários em todas as disciplinas de caráter teórico, independente de quem a ministre. Além de sugerir que as(os) professoras(es) conversem entre si nas reuniões pedagógicas e compartilhem estratégias de abordagem da temática.

A fim de que haja tal mobilização do corpo docente, Souza (2013) afirma que é preciso sensibilizar os professores na graduação para as questões de gênero e sexualidade, para que eles possam propiciar aos sujeitos em formação momentos de problematização. Portanto, ações de formação continuada precisam incluir também a formação de professoras(es) do ensino superior, não apenas da Educação Básica.



Além das matrizes curriculares, muitas(os) estudantes se queixaram do distanciamento entre teoria e prática que vivenciam nos cursos de formação e que, com isso, não se sentem preparados para a atuação profissional. Essas constatações apareceram nos trabalhos de Lima & Dinis (2008), Andres, Jaeger & Goellner (2015), Freitas & Souza Junior (2020), Vasconcelos & Ferreira (2020), Santos (2016) e Bittencourt, (2019).

Propostas de superação dessa problemática aparecem nos trabalhos de Freitas & Souza Junior (2020), Souza (2013) e Santos (2014), quando estas(es) descrevem a aproximação da universidade com a escola através dos estágios, seja nos componentes curriculares obrigatórios, ou em programas específicos, como o PIBID. A respeito desse potencial transformador de práticas que o estágio traz, Souza (2013, p.74) afirma que “A experiência permite provar de algo, experimentar daquilo que o atinge [...] Pela experiência me curvo, derrubo-me para alcançar um novo equilíbrio, torno-me receptivo para assim ser transformado”.

Além disso, Souza (2013) também afirma que o estágio é muito importante, pois ele não impacta apenas o estagiário, mas também o(a) professor(a) da disciplina, o supervisor da escola e os estudantes. “Os professores observados estão sendo constituídos pelos discursos e observações dos estagiários. As escolas e os alunos também estão nesse processo” (p. 94).

Dessa maneira, ao trabalhar questões de gênero e sexualidade nas ações de estágio, provoca-se o debate tanto nas universidades quanto nas escolas, instigando questionamentos em diversos níveis de ensino, se aproximando, assim, da quebra do ciclo de reprodução de violências.

### **Art 1) POR ORA, ALGUMAS CONCLUSÕES**

O levantamento realizado até aqui permitiu identificar a escassez nas produções acadêmicas a respeito das questões de gênero e sexualidade na formação de professores de Educação Física, fator que demonstra a carência de discussões sobre essa temática.

Essa carência está relacionada à falta de debates relacionados a gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil. Realidade que pôde ser observada nos trabalhos analisados, nos quais notamos que a grande maioria dos cursos não trata dessas questões de maneira explícita em seus PPC's,

levando à insegurança e despreparo por parte das(os) professoras(es) em formação.

Apesar de terem demonstrado, em sua maioria, compreender a importância dessa temática na própria formação, muitas(os) estudantes relataram não se sentirem preparadas(os) para tratar, discutir e problematizar essas questões nas escolas. Isso evidencia uma lacuna na formação de professores de Educação Física que precisa ser levada em consideração.

Além disso, diante dos relatos de homofobia, sexismo, transfobia, e outras violências que aconteceram dentro do próprio espaço de formação de professoras(es), faz-se necessário buscar a construção de um ambiente livre de discriminação e preconceito, para quebrar o ciclo de abuso que permeia os mais variados espaços de formação – desde a escola básica, até a pós-graduação. Para isso, é preciso que professoras(es) e alunas(os) da formação inicial não reproduzam esses comportamentos.

Enquanto espaços de corpos, vivências e experiências plurais, as instituições de ensino de todos os níveis, bem como todos os indivíduos que as compõem, devem estar preparadas(os) para oferecer um ambiente acolhedor e propício para o aprendizado. Para tal, as(os) professoras(es) precisam receber a formação adequada que as(os) sensibilize e prepare, desde a formação inicial.

A garantia dessa formação só será possível se os cursos de licenciatura passarem a mencionar explicitamente em seus documentos estruturantes a necessidade de se discutir gênero e sexualidade sob uma perspectiva que considere as múltiplas identidades, e que não se restrinja a fatores biológicos, seja em componentes curriculares específicos ou de maneira transversal.

Essa necessidade de explicitação foi percebida, ao notar-se que os cursos que traziam alguma discussão a respeito de gênero e/ou sexualidade o faziam graças à ação individual de algum(a) professor(a) que tinha afinidade com o tema, e não por exigência da instituição. Dessa maneira, em caso de afastamento da(o) docente, a discussão cessaria.

Portanto, diante do reconhecimento da necessidade de se abordar esses pontos na formação inicial, algumas(uns) autoras(es) sugeriram ações para garantir que essa formação aconteça, sendo elas: o diálogo entre professoras(es) do curso para que, assim, haja unidade e colaboração mútua na busca de ações e intervenções que propiciem esses debates; e a aproximação das discussões que acontecem na universidade com as escolas, através dos estágios e dos programas

de ensino/extensão, propiciando, assim, mais segurança e confiança nas(os) professoras(es) em formação.

## **Art 1) REFERÊNCIAS**

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p.102. 1998.

ALTMANN, Helena; JACO, Juliana Fagundes. Educação Física Escolar e Gênero: Influências de fora da escola na participação em aulas. **Educação: Teoria e Prática/** Rio Claro/ Vol. 26, n.51/ p. 19-35/ Jan-Abr. 2016.

ANDRES, Suélen de Souza; JAEGER, Angelita Alice; GOELLNER, Silvana Vilodre. Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (UFSM). **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, p. 167-179, 2015.

BITTENCOURT, Daniella Rocha. **Relação de gênero na formação de professores(as) de educação física: entre o Binarismo e a Equidade**. Dissertação - Mestrado em Educação, Universidade Do Estado do Pará. Belém, p.178. 2019.

BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. **Anais... I Seminário nacional: currículo em movimento–Perspectivas Atual**. Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Resolução n. 196/96, sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Brasília, 1996.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Papirus Editora, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez Editora, 2014.

CORREIA, Marcos Miranda; DEVIDE, Fabiano Pires; MURAD, Mauricio. Discurso da licenciatura em Educação Física sobre as questões de gênero na formação profissional em Educação Física. In: DEVIDE, Fabiano Pires. **Estudos de gênero na educação física e no esporte**. Curitiba: Appris, p. 17-48, 2017.

DAMACENA, Carla Adriane Marcelino; SOARES, Emerson de Lima Soares; SILVA, Fabiane Ferreira da. Corpo, gênero, sexualidade, raça e etnia nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa. **Atos de Pesquisa em Educação -**, v. 12, n.3, p.783-806, set./dez. 2017.

DOMINGOS, Cleverson Oliveira. Uma educação para a equidade de raça e gênero interseccionado. In: **Cadernos de Estudos: Equidade étnico-racial no sistema municipal de ensino. CEERT - Centro de estudos das relações de Trabalho e Desigualdades**, p. 10-13, 2020.

DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 32, p. 187-198, 2012.

DUARTE, Gustavo de Oliveira; CASTRO, Felipe Barroso de; NASCIMENTO, Thiane Bonaldo do. Gênero, sexualidade e formação em Educação Física: percepções de professores e alunos em um projeto na escola. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 1, p. 1-11, 2021.

EVANGELISTA, Kelly Cristiny Martins; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. As relações de gênero no corpo: olhares de estudantes de licenciatura em Educação Física. **Inter-Acao**, v. 42, n. 3, 2017.

FRANCO, Neil. A Educação Física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 47-66, 2016.

FREITAS, Milena de Bem Zavanella; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. Gênero, sexualidade e educação física: formação e prática docente. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 4, n. 3, p. 217-230, 2020.

GARCIA, Rafael Marques; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. Masculinidades e a formação de professores/as de Educação Física na EEFD/UFRJ. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2021.

GATTI, Brenda Zarelli. **PIBID de Educação Física/UEM: gênero em debate na formação de professoras/es**. Dissertação - Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p.145. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. **The Journal of Narrative and Life History. Trad. de Ferreira Netto**, v. 7, 1997.

LEITE, Marcelo Alencar. **Corpo e gênero no curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE, campus Limoeiro do Norte**: discussão sobre o processo formativo dos discentes. **Dissertação - Mestrado em Educação**, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, p.136. 2020.

LIMA, Francis Madlener de. **O discurso da homossexualidade no universo escolar**: um estudo no curso de licenciatura em Educação Física. **Dissertação - Mestrado em Educação**, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p.147. 2006.

LIMA, Francis Madlener de; DINIS, Nilson Fernandes. O discurso sobre a homossexualidade na visão de estudantes de Educação Física. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, p. 693-716, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

MATOS, Naiara da Rocha; Brasileiro, GEISA Silva; Rocha, RODOLFO Teixeira; NETO, Jorge Lopes Cavalcante. Discussão de gênero nas aulas de Educação física: uma revisão sistemática. **Motrivivência** v. 28, n. 47, p. 261-277, maio/2016.

MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira. A construção identitária nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 339-359, 2017.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. -Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

POTVIN, Maryse. A educação inclusiva e antidiscriminatória: fundamentos e perspectivas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 185-200, 2012.

PRADO, Vagner Matias. Entre queerpos e discursos: normalização de condutas, homossexualidades e homofobia nas práticas escolares da Educação Física. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 12, n. 2, p. 501-519, 2017.

PRADO, Vagner Matias; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Escola, homossexualidades e homofobia: rememorando experiências na educação física escolar. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 97-114, 2016.

ROCHA MATOS, Naiara et al. Discussão de gênero nas aulas de Educação Física: uma revisão sistemática. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 261-277, 2016.

ROSA, Marcelo Victor da et al. **Educação física e homossexualidade: investigando as representações sociais dos estudantes do centro de desportos/ufsc**. Dissertação - Mestrado em Educação Física. Universidade Federal De Santa Catarina. Florianópolis, p.131. 2004.

SABATEL, Glenda Macedônia Gutierrez et al. Gênero e Sexualidade na Educação Física Escolar: Um Balanço da produção de artigos científicos no período entre 2004-2014 nas Bases do Lilacs e Scielo. **Pensar a prática**, v. 19, n. 1, 2016.

SANTANA, Bruno Silva de. **Trajetória de um homem trans no Curso de Educação Física da UEFS: uma narrativa subversiva**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual de Feira de Santana: Feira de Santana, 63 p., 2017.

SANTOS, Luciano Rodrigues dos. Gênero, educação em sexualidade e formação docente: descortinando o curso de educação física da Universidade Federal de Sergipe. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 7, n. 2, p. 284-285, 2017.

SANTOS, Luciano Rodrigues dos. **Gênero, educação em sexualidade e formação docente**: descortinando o curso de educação física da Universidade Federal de Sergipe. Tese - Doutorado em Educação, Fundação Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, p.255. 2016.

SANTOS, Luciene Neves. **Currículo de licenciatura em educação física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual**: articulações (im)possíveis. Tese - Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.161. 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SILVA, Lucilene Gomes da. **Mulher - esporte- emancipação**: discurso de professores e acadêmicos do curso de educação física da UNIRG-TO. Dissertação - Mestrado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, p.206. 2008.

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

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios1. **Educar em revista**, v. 35, p. 287-305, 2019.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 52-68, 1999.

SOUZA, Denis Mauro Rodrigues de. **Professores de Educação Física em questão** – corpo, relações de gênero e sexualidades. Dissertação - Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz De Fora. Juiz de Fora, p.132. 2013.

VASCONCELOS, Camila Midori Takemoto; FERREIRA, Lílian Aparecida. A formação de futur@s professor@s de Educação Física: reflexões sobre gênero e sexualidade. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

VENCEL, Maria Salete Zufelato; PETRENAS, Rita de Cássia. Sexualidade e gênero nos cursos de formação docente: utilizando a oficina enquanto recurso didático. **Olhar de Professor**, v. 20, n. 2, 2017.

WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; DORNELLES, Priscila Gomes. **Educação física e sexualidade**: desafios educacionais . Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2017.

ZUZZI, Renata Pascoti. **Gênero na formação de professores/as de Educação Física**: da escolha à atuação profissional. Tese - Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p.212. 2016.

## ARTIGO 2

No paper a seguir foi realizada a análise dos três Projetos Políticos Pedagógicos já implantados no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana ao longo dos seus primeiros 25 anos de existência (1997-2022). Nos documentos, buscamos investigar qual o trato dado às questões de gênero e sexualidade, e identificamos a presença de formação inicial das/dos futuras/os professoras/es para essas temáticas a partir da matriz curricular, levando em consideração o perfil profissiográfico, objetivos, disciplinas ofertadas, suas ementas, entre outros. Essa análise possibilita perceber os avanços da instituição a respeito das questões de gênero e sexualidade na formação de professores de Educação Física, além de permitir apontar fragilidades e lacunas que ainda podem ser preenchidas.

### **Art 2) GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEFS: O QUE NOS DIZEM OS CURRÍCULOS**

Aila Oliveira Valadares

Tatiana Polliana Pinto de Lima

#### **RESUMO**

No presente estudo, foi realizada a análise documental dos três modelos curriculares implantados no curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS desde a sua criação. Em tais documentos buscamos analisar, através da análise temática de Bardin, como foram tratadas as questões de gênero e sexualidade no curso ao longo dos anos. No modelo curricular de 1996, pudemos identificar uma forte tendência tecnicista e esportivista e um completo apagamento das discussões a respeito de gênero e sexualidade. No currículo de 2004, o curso passa a dar maior destaque à investigação científica e a uma visão mais integral do ensino da educação física; no entanto, gênero e sexualidade continuam não sendo mencionados do texto. No terceiro modelo curricular, elaborado em 2018, gênero e sexualidade passam a aparecer em um componente curricular obrigatório e em trechos do texto que, fundamentados pela resolução do CNE/CP N° 02/2015,

descrevem a instituição, o curso, componentes curriculares e o perfil do egresso. Com isso identificamos um avanço no trato das questões de gênero e sexualidade no curso, se comparado aos modelos anteriores, nos quais as discussões foram inexistentes. No entanto, concluímos que apenas um componente curricular não é suficiente para tratar do tema com a complexidade devida, sendo necessária uma abordagem transversal dessas discussões.

Palavras-chave: currículo; Educação Física; formação de professores; gênero; sexualidade.

## **ABSTRACT**

In the present study, a documental analysis of the three curriculum models implemented in the Bachelor's Degree in Physical Education at UEFS since its inception was carried out. In such documents, we seek to analyze, through Bardin's thematic analysis, how gender and sexuality issues were treated in the course over the years. In the 1996 curriculum model, we could identify a strong technical and sporting tendency and a complete erasure of discussions about gender and sexuality. In the 2004 curriculum, the course began to emphasize scientific research and a more comprehensive view of physical education teaching, however, gender and sexuality are still not mentioned in the text. In the third curricular model, elaborated in 2018, gender and sexuality started to appear in a mandatory curricular component and in text excerpts that, based on CNE/CP Resolution No. 02/2015, describe the institution, the course, curriculum components and the egress profile. With this, we identified a breakthrough in dealing with gender and sexuality issues in the course, compared to previous models, in which discussions were non-existent. However, we concluded that only one curricular component is not enough to address the theme with the due complexity, being a transversal approach necessary to these discussions.

Keywords: Curriculum; Gender; Physical Education; Sexuality; Teacher training.

## **Art 2) INTRODUÇÃO**

Quando se fala em currículo escolar, é comum que se pense em um documento fixo e normativo que meramente aponta o que deve ser ensinado. Porém, discutir currículo vai muito além disso, uma vez que esse documento é capaz de exprimir visões, valores, e concepções diversas de “verdade”, sua construção e elaboração passa por tensões e disputas que expressam o que Foucault (2007) chamou de relação de poder.

Sabendo que as instituições educacionais são dispositivos fundamentais na formação dos indivíduos da sociedade e que o currículo determina as discussões



que entram ou não nessas instituições, podemos considerar que quem tem o poder de fazer essas escolhas tem grande influência na subjetividade desses sujeitos. Segundo o IBGE<sup>5</sup>, o brasileiro passa, em média, 9,3 anos estudando e todo esse tempo de estudo, da infância à vida adulta, quando cumprido em instituições escolares, estará balizado por currículos que – já adiantado - não são neutros.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) chama os currículos de documentos de identidade e afirma que em sua construção são feitas escolhas, e que a discussão não se esgota em definir o que ensinar. Ainda segundo Silva (1999, p.15),

[...] a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo.

Diante disso, podemos dizer que o currículo, portanto, é uma expressão de identidade e é construído visando moldar as relações sociais no sentido pretendido de quem detém o poder. Assim, diferentes teorias de currículo podem trazer indicações diversas de como agir, o que pensar diante de determinada situação, o que é considerado aceitável, o que é absurdo, o que é “normal” e o que é diferente.

Questões sociais como raça, classe, desigualdade, inclusão, a visão sobre fracasso escolar, disciplina, bem como gênero e sexualidade, que serão o foco da discussão aqui trazida, são alguns exemplos de temáticas que podem ser abordadas de formas distintas (ou não abordadas), dependendo da teoria curricular que as ancore.

Se os currículos expressam um potencial formativo tão grande, o que dizer dos currículos que formam os formadores? É preciso dar uma atenção redobrada para os currículos das licenciaturas, visto que, essas/es futuras/os professoras/es irão se apropriar dos saberes adquiridos em sua formação e atuar diretamente nas instituições de ensino e na construção e reconstrução dos currículos que virão. Afinal, as/os profissionais formadas/os pelos currículos do passado, serão responsáveis por produzir os currículos do futuro.

Dessa maneira, se quisermos construir ambientes escolares acolhedores, plurais, inclusivos e equitativos, esses valores devem estar expressos nos currículos das licenciaturas, a fim de evitar que comportamentos discriminatórios e excludentes sejam reproduzidos pelas/os novas/os professoras/es e sigam se manifestando nos

---

<sup>5</sup> Conferir: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-06/total-medio-de-anos-de-estudo-cresce-no-brasil-diz-pesquisa-do-ibge>

currículos que serão construídos, seja nos prescritos, ou no cotidiano escolar.

É nesse sentido que, no presente artigo, propomo-nos a analisar as questões de gênero e sexualidade nos currículos já implantados na Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) entre 1997 e 2022. Ao longo dos 25 anos de existência do curso na instituição, três modelos curriculares estiveram em vigor e poderão nos auxiliar a acompanhar e compreender qual a visão a respeito das identidades de gênero e sexualidade que permeou o curso no decorrer de sua história, e qual visão vem se apresentando em seu currículo atual.

Para tal, foi realizada a análise documental dos três modelos curriculares implantados utilizando o método da análise temática a partir de Bardin (2011). Os dados encontrados foram descritos e analisados em sessões agrupadas por cada ano de implantação do modelo curricular.

## **Art 2) O CURRÍCULO E OS “ESTRANHOS”**

No momento em que se passou a utilizar o termo currículo relacionado a questões educacionais, percebia-se que seu entendimento se dava como a seleção e ordem na qual os conteúdos deviam aparecer na vida escolar. Essa organização também deu origem às divisões de turmas, que separa e agrupa as/os estudantes em diferentes categorias e graus de conhecimento. Por esse motivo, Sacristán (2013) afirma que ao mesmo tempo em que o currículo tem a função de organizar, ele também unifica e homogeneiza. Ainda para o autor, o currículo pode ser visto

[...] como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Porém, o currículo vai muito além de ser, apenas, um documento normatizador que aponta o que ensinar ou não. Sacristán (2000) afirma que o currículo conecta o conhecimento pedagogicamente selecionado à sociedade e que ele está em constante movimento. No entanto, é preciso considerar que uma vez que o currículo se trata de uma construção social, ele não é imune nem alheio ao contexto em que se insere e no qual foi construído.

Pensamento semelhante é apresentado ao tratarmos das diversas teorias de currículo. Sacristán (2000) alerta para a falta de neutralidade de algumas propostas curriculares, que se utilizam de discursos técnicos a fim de mascarar suas práticas

parciais que podem, por exemplo, reforçar valores conservadores e/ou capitalistas. Segundo o autor, por trás das teorias curriculares podem se esconder diversas crenças, valores e teorias.

Essas proposições curriculares encobertas, chamadas de currículo oculto, trazem para as práticas escolares, de maneira não oficial, normas, regras, rituais, modelos de comportamento, valores e atitudes ideais da sociedade em que se insere. Nas dimensões de gênero e sexualidade, por exemplo, o currículo oculto ensina como ser homem ou mulher, e o significado de ser heterossexual ou homossexual (SILVA, 1999).

No mesmo bojo, Macedo (2013) trata dos atores sociais envolvidos no processo de construção dos currículos e como estes se implicam, imprimindo seus sentidos e significados nos espaços formativos em que atuam. Para o autor

Currículo é um fenômeno que se realiza no âmago dos seus processos construcionistas. Como se faz currículo como conjunto de regras, o que o currículo faz com as pessoas e como as pessoas fazem o currículo são questões que implicam em atos constituídos em interação e eivados de interpretações constitutivas (MACEDO, 2013, p. 431).

Assim, percebemos que além de produzir e transmitir conhecimento, o currículo escolar também fabrica os sujeitos, sobretudo através das suas identidades de gênero, étnicas e de classe. Contudo, essa fabricação comumente se dá no sentido de manter a organização desigual da sociedade (LOURO, 2014). Os currículos representam, portanto, a síntese das disputas que ocorrem tanto dentro do sistema educacional como na sociedade como um todo, expressando os interesses de manutenção do status-quo dos que detêm o poder em determinada cultura.

Subverter essa realidade pressupõe que reconheçamos as diferentes maneiras pelas quais essas desigualdades se instituem. De acordo com Louro (2014, p.125), “as desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução”.

Tendo isso em vista o já mencionado potencial normatizador e homogeneizador do currículo, ele pode ser uma das ferramentas de manutenção das desigualdades em questão. Sendo assim, é preciso levarmos em conta que modelo ou padrão os currículos vêm utilizando como molde de suas normas.

Historicamente, o padrão homem-branco-cis-hétero é considerado o modelo ideal de sujeito das sociedades contemporâneas. Dessa maneira, não é incomum que os currículos sigam esse padrão, deixando aquelas/es que não se encaixam à margem.

Deixar à margem, nesse contexto, significa que os objetos de estudo, as práticas pedagógicas, materiais didáticos, exemplos e metodologias serão formulados com base naqueles que o currículo entende como referência, chamados por Butler (1999) de “corpos que importam”, enquanto os outros serão considerados o que Louro (2021) chamou de “corpos estranhos”. Segundo a autora, os estranhos desafiam e subvertem as normas e, mesmo que resistam, não deixam de sofrer retaliações por isso. Para ela, “esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou punição. Para eles, a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões” (LOURO, 2021, p.16).

Especificamente nos campos do gênero e sexualidade, os que desviam da norma são aqueles que se afastam dos binarismos, dos padrões de heteronormatividade e dos papéis de gênero naturalizados. Falamos aqui do ser *queer*. Segundo Louro (2021), apesar da expressão *queer* já ter sido (e talvez ainda seja) utilizada como uma ofensa ou xingamento, seu significado literal de origem inglesa - que remetia a algo estranho, desviante e anormal - foi apropriado por alguns grupos como forma de resistência e subversão da norma. O que faz completo sentido, uma vez que subverter as normas é parte essencial da lógica da teoria queer.

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2021, p. 7-8).

Por essa forte relação do currículo não só com as questões de saber e poder, mas também do ser, Tomaz Tadeu da Silva (1999) o chama de “documento de identidade”. Para ele

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 150).

Observando a profundidade dos direcionamentos que o currículo pode propiciar e, reconhecendo seu papel fundamental na formação dos indivíduos, é preciso que estejamos atentas/os à sua construção e condução. Além disso, também é interessante que possamos dar uma atenção especial aos currículos dos cursos de formação de professoras/es.

Para Sacristán (2000), reformular os currículos pressupõe repensar a formação de professores, uma vez que os fazeres docentes se relacionam diretamente com o que os currículos lhes atribuem. Por esse motivo nos propomos, a seguir, a analisar como as questões de gênero e sexualidade foram abordadas em todos os currículos já implementados no curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS.

Apesar de reconhecer que não há garantias de que o currículo prescrito tenha sido colocado em prática, consideramos que a análise desses documentos nos permite observar o caminhar do desenvolvimento das concepções adotadas no curso e os desdobramentos dessas disputas de poder dentro desse recorte de tempo e espaço.

## **Art 2) TRÊS MARCOS HISTÓRICOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UEFS**

A UEFS é uma instituição de ensino localizada no município de Feira de Santana, no estado da Bahia que, no ano de 2022, oferta 31 (trinta e um) cursos de graduação distribuídos nas seguintes áreas do conhecimento: Tecnologia e Ciências Exatas, Ciências Humanas e Filosofia, Letras e Artes e Ciências Naturais e da Saúde. Suas atividades iniciaram, oficialmente, no ano de 1976.

Nesse ínterim, a licenciatura em Educação Física foi implantada duas décadas depois, no ano de 1996. Segundo o projeto de implantação (BAHIA, 1996), a ideia da criação do curso veio diante da necessidade de qualificar profissionais para atuação em escolas, instituições e empresas do município. Como parte da justificativa, o documento apresenta os conhecimentos que eram considerados necessários ao desempenho das funções como profissional de Educação Física naquele momento da seguinte maneira:

Entendemos que este profissional deverá possuir conhecimentos amplos nas áreas diversas, tais como Fisiologia, Anatomia, Biomecânica, Nutrição,

Psicologia, além daquelas necessárias às atividades esportivas propriamente ditas. Desta forma, o ensino de Educação Física, atualmente desenvolvido na região, não atende às reais necessidades da educação [...]. (BAHIA, 1996, p.06)

A organização do currículo do então novo curso de Educação Física da UEFS foi construída levando em consideração a Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação, que apresentava os conteúdos mínimos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física, Licenciatura e/ou Bacharelado. Outra referência utilizada foi um documento chamado “Carta de Belo Horizonte”, que trazia uma avaliação social, econômica, educacional e política da Educação Física na conjuntura em que se inseria, no período do fim da ditadura militar, e trazia algumas sugestões. Segundo Faria Junior (2001, p. 26-27)

A carta sugeria para a educação física ações políticas voltadas para o desenvolvimento da consciência crítica da população, preconizava a mobilização comunitária, defendia o comprometimento com a transformação social e com a construção de uma nova sociedade.

Em 10 de setembro de 1996, através da resolução CONSU 07/96 a criação do curso foi autorizada e a primeira turma ingressou em 1997. A carga horária total do curso, inicialmente, seguia o mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação na resolução nº 3 de 16 de junho de 1987, e era de 2880 (duas mil, oitocentos e oitenta) horas, porém, ela foi ampliada para 3090 (três mil e noventa) horas de acordo com a Resolução CONSEPE/UEFS Nº 28/96, de 04 de setembro de 1996.

No dia 15 de maio de 2002 foi nomeada uma comissão de verificação das condições de funcionamento do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, composta por Celi Zulke Taffarel e José Ney do Nascimento Santos, ambos professores de Educação Física da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O parecer final concluiu que o curso tinha condições mínimas de funcionamento, mas apontava algumas sugestões de atualização do currículo, como o aprofundamento da base teórico-metodológica, ontológica e gnosiológica, atualização das ementas das disciplinas, revisão das disciplinas de caráter optativo, constituição de grupos de pesquisa, entre outras.

A câmara de Graduação do CONSEPE também indicou, nos semestres de 2001.2 e 2002.1, alterações no currículo do curso, com o intuito de que este se adequasse às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da

Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena, apresentadas nas resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 e Parecer CEE/CES nº 163/2002.

A resolução 01/2002 do CNE apresentou um conjunto de orientações que deveriam ser levadas em consideração nos currículos de formação de professores, das quais destacamos, em seu artigo 2º: I – o ensino visando à aprendizagem do aluno; II – o acolhimento e o trato da diversidade; III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural; dentre outras.

Já a resolução 02/2002 do CNE instituiu uma nova organização da carga horária, definindo um mínimo de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, estas divididas em 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, 1800 (um mil e oitocentas) horas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas para outras atividades de cunho acadêmico-científico-cultural.

Diante disso, no ano de 2003 foi apresentada a primeira proposta de reformulação curricular do curso de Educação Física da UEFS, que em seu processo de adequação veio a incorporar, também, as orientações específicas da área de Educação Física da Resolução CNE/CES nº 07/2004. A efetiva implantação aconteceu a partir de agosto de 2004. Na mesma época, o curso passou por seu primeiro reconhecimento e foi aprovado através do parecer CEE nº 198/2004.

O currículo de 2004, inicialmente, tinha como carga horária total 3.230 (três mil, duzentas e trinta) horas que eram divididas em 08 (oito) semestres e que poderiam ser integralizados em, no máximo, 12 (doze) semestres. Enquanto esteve em vigência, algumas alterações foram incorporadas, como uma nova ampliação da carga horária para 3.445 (três mil, quatrocentas e quarenta e cinco) horas e a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como componente curricular obrigatório, seguindo o Decreto Federal da Presidência da República Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Em maio de 2011 o curso obteve o credenciamento conforme o Parecer CEE nº 137/2011.

Mais de uma década depois, novas diretrizes para a formação de professores tornaram necessária uma nova reformulação curricular no curso. Foram tomadas

como base a Resolução CNE/CP Nº02/2015 e o Parecer CNE/CP Nº 02/2015 que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, a já mencionada Resolução CNE/CES nº 07/2004, com diretrizes específicas da Educação Física, e os encaminhamentos do Fórum das Licenciaturas que aconteceu na UEFS em 2017, visando uma estruturação comum entre os cursos de formação de professores da instituição.

Assim, se inicia em 2017 os trâmites para a nova reformulação curricular com a criação de uma comissão responsável por estruturar um cronograma de ações que seriam necessárias para tal e em 2018 foi formada a comissão especial de reformulação curricular.

O novo currículo entrou em vigência para as turmas que ingressaram a partir do semestre de 2019.2 e tem como carga horária total 3.410 (três mil, quatrocentas e dez) horas, sendo 2.190 (duas mil, cento e noventa) horas de componentes curriculares obrigatórios, 420 (quatrocentas e vinte) horas de prática como componente curricular, 420 (quatrocentas e vinte) horas de estágio curricular obrigatório, 180 (cento e oitenta) horas de disciplinas curriculares optativas e 200 (duzentas) horas de atividades complementares.<sup>6</sup>

Segundo as informações apresentadas no Projeto Pedagógico em vigência no ano de 2022, o curso é lotado no Departamento de Saúde da UEFS, oferece 80 (oitenta) vagas por ano, 40 (quarenta) no primeiro semestre e 40 (quarenta) no segundo semestre, utiliza o Sistema de Seleção Unificada (SISU) do Ministério da Educação como forma de ingresso e objetiva propiciar uma formação integral às/aos egressas/os, não se restringindo a apenas um campo de atuação e possibilitando, assim, intervenção nos diversos espaços da cultura corporal de movimento.

## **Art 2) OS CURRÍCULOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UEFS**

---

<sup>6</sup> A curricularização da extensão disposta na Resolução CNE/CES nº 7/2018 está contemplada com a carga horária de 350 (trezentas e cinquenta) horas, diluída nos componentes de fundamentos, metodologias e práticas curriculares.



Pela trajetória apresentada, constatamos que, desde sua implantação, o curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS teve três currículos distintos em vigor, sendo o primeiro elaborado no ano de 1996, o segundo a partir da primeira reformulação curricular em 2004 e o terceiro surgindo com a segunda reformulação no ano de 2018. Tendo sido pensados em momentos e contextos distintos, os currículos apresentam concepções diversas entre si e podem ser utilizados como um recorte das escolhas feitas para o curso.

As escolhas que compõem os currículos se expressam em forma de objetivos, aportes teóricos, elenco de disciplinas, entre outros, e sintetizam, assim, o resultado das disputas de poder que ocorrem durante sua formulação. Sabendo disso, nos propomos a realizar uma análise documental dos três modelos curriculares com a finalidade de encontrar as concepções de gênero e sexualidade apresentadas e a formação que se dá para o trato dessas questões no âmbito educacional.

## **Art 2) A ANÁLISE DOCUMENTAL**

A análise documental, segundo Gil (2008) se caracteriza pela análise de documentos que ainda não receberam tratamento crítico nos dados que apresenta. Para Cellard (2008), a análise documental deve partir de uma análise preliminar que leva em consideração o contexto histórico e social do documento, conhecer seus autores, atestar a confiabilidade do documento, considerar a natureza do texto e identificar seus conceitos-chave. Em seguida, partimos para a análise propriamente dita, na qual utilizamos a técnica de análise categorial temática a partir de Bardin (2011).

Os documentos utilizados foram o Projeto de implantação do curso de Licenciatura em Educação Física (BAHIA, 1996), o Projeto de reforma do currículo do curso de Educação Física UEFS (BAHIA, 2004), o Projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física (BAHIA, 2016), que traz uma versão atualizada e mais detalhada do currículo de 2004, e o Projeto político pedagógico do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física (BAHIA, 2018).

Para organizar e classificar os dados, foi feita uma busca inicial pelas

unidades de registro: gênero e/ou sexualidade. Em seguida, foram destacadas as unidades de contexto em que os temas apareceram. Tendo gênero e sexualidade como categoria central, tais unidades de contexto foram agrupadas nas seguintes subcategorias: Caracterização da instituição; Diretrizes; Componentes curriculares; Perfil do egresso; Exemplificação de tema que pode ser discutido.

Assim, os três currículos foram analisados a partir da categoria e subcategorias definidas, levando em conta a menção à temática, seja de maneira explícita ou implícita. As ocorrências temáticas divididas por subcategorias podem ser observadas no quadro abaixo.

**Art 2)** Quadro 1: Ocorrências do tema gênero e sexualidade nos currículos da Licenciatura em Educação Física da UEFS

<b>Subcategorias</b>	<b>Currículo 1</b>	<b>Currículo 2</b>	<b>Currículo 3</b>	<b>Total de ocorrências por subcategoria</b>
<b>Caracterização da instituição</b>	01 ocorrência	0 ocorrências	01 ocorrência	02 ocorrências
<b>Diretrizes</b>	0 ocorrências	0 ocorrências	02 ocorrências	02 ocorrências
<b>Componentes curriculares</b>	0 ocorrências	0 ocorrências	02 ocorrências	02 ocorrências
<b>Perfil do egresso</b>	0 ocorrências	0 ocorrências	02 ocorrências	02 ocorrências
<b>Exemplificação de tema que pode ser discutido</b>	0 ocorrências	0 ocorrências	01 ocorrência	01 ocorrência
<b>Total</b>	01 ocorrência	0 ocorrências	08 ocorrências	09 ocorrências

Fonte: Elaboração da autora, com base nos documentos Bahia (1996; 2004; 2016; 2018), (2022).

A subcategoria “Caracterização da instituição” se refere ao trato do tema gênero e sexualidade em seções que descrevem a UEFS, seus princípios, valores,

objetivos e setores como um todo, não especificamente o curso de Licenciatura em Educação Física. Em “Diretrizes”, identificam-se nos documentos menções a orientações, normativas e instruções legais que se refiram ao gênero e sexualidade na formação docente.

Na subcategoria “Componentes curriculares”, gênero e sexualidade aparecem ao tratar da organização dos componentes curriculares do curso, seja na caracterização de um determinado grupo de disciplinas ou no ementário. Em “Perfil do Egresso” a temática foi abordada ao descrever que tipo de estudante se pretende formar, incluindo perfil profissiográfico, competências e habilidades. Já “Exemplificação de tema que pode ser discutido” indica a utilização de gênero e sexualidade como exemplo de tema a ser discutido em determinado contexto.

A seguir, iremos nos ater a esmiuçar cada um dos currículos a partir de suas unidades de contexto.

## **Art 2) O CURRÍCULO TECNICISTA E ESPORTIVISTA DE 1996**

O primeiro modelo curricular implantado no curso de Educação Física da UEFS apresenta a necessidade de sua criação a partir da falta de profissionais qualificados na cidade de Feira de Santana. Tais profissionais eram necessários para compor o quadro de funcionários habilitados em academias, clubes e escolas. Assim, intencionando formar mão de obra, o currículo dava muita ênfase a aspectos técnicos e fisiológicos das práticas corporais, sobretudo, as esportivas.

Grande parte da matriz curricular era formada por disciplinas específicas para os esportes, como, por exemplo, Natação I, II e III; Atletismo I e II; Basquetebol I e II; Handebol; Futebol; Ginástica; Ginástica Olímpica; Ginástica Rítmica Desportiva; Karatê; Tênis, entre outras. As disciplinas optativas seguiam a mesma linha e foram descritas no documento como “[...] distribuídas em dois semestres distintos, permitindo abrangência em outras áreas esportivas” (BAHIA, 1996, p.7).

Tais disciplinas foram caracterizadas como profissionalizantes e davam destaque a aspectos fisiológicos em suas ementas, tratando de aptidão física, desempenho esportivo, maturação do indivíduo, medidas e habilidades motoras. Dos 51 (cinquenta e um) componentes a serem ofertados, 30 (trinta) pertenciam ao Departamento de Saúde (no qual as disciplinas esportivas estavam lotadas), 7 (sete) ao Departamento de Ciências Biológicas, 7 (sete) ao Departamento de Educação, 6

(seis) ao departamento de Ciências Humanas e Filosofia, 2 (duas) ao Departamento de Ciências Exatas e 1 (uma) ao Departamento de Letras e Artes.

Essa predominância esportiva e biológica no curso nos permite identificar o caráter tecnicista da primeira formação ofertada na Licenciatura em Educação Física da UEFS. Apesar disso, alguns pontos do texto apresentam o que seria um movimento embrionário de discussão a respeito da diversidade, usando termos como ética, criticidade, corpo e cultura.

Percebe-se, portanto, que o curso fazia suas primeiras aproximações com uma abordagem mais crítica da Educação Física. Tal tendência surgiu por volta de 1970 a 1980 e foi denominada de “movimento renovador”. Para o Coletivo de Autores (2014, p. 55) “Os movimentos renovadores da Educação Física, do qual faz parte o movimento dito “humanista” na pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade e valor [...]”.

Esse movimento mais humanista também pode ser observado na descrição do perfil do profissional que se intenciona formar, o qual afirmava: “pretende-se torná-lo apto a trabalhar com comunidades menos favorecidas e grupos especiais onde a Educação Física possa contribuir para a conquista de sua cidadania” (BAHIA, 1996, p. 6). Não fica explícito no decorrer do texto quais seriam essas “comunidades menos favorecidas”, mas considerando os componentes curriculares ofertados, a única disciplina obrigatória que se relacionava com esse termo era “Educação Física Especial e Adaptada”, estudando a atividade física para as pessoas com deficiência, chamadas na ementa do componente de “portadores de limitação na sociedade”.

Apesar da sutil aproximação com a tendência crítica que, à época, se popularizava no campo da Educação Física, o modelo curricular de 1996 ainda estava distante do que o movimento renovador defendia.

Uma das grandes contribuições desse movimento foi a compreensão acerca do objeto de ensino da Educação Física enquanto um elemento cultural, cujo fundamento pedagógico é a sua apropriação crítica, e não mais uma atuação fundada no desenvolvimento biológico do corpo, a qual privilegia – quando não exclusivamente pauta – as aulas deste componente curricular no âmbito do saber fazer (BOROWSKI *et al.*, 2020, p. 48).

Se levarmos em consideração o apego a fatores biológicos e à técnica esportiva observada na matriz curricular de 1996, podemos perceber que na maior parte do documento os objetivos descritos são antagônicos ao que prima o

movimento renovador.

Dentre as optativas, o componente “Folclore” tratava, entre outras coisas, das manifestações artísticas e culturais de negros e índios. Sendo esse o único espaço reservado para lidar com assuntos relacionados à cultura afro-brasileira e indígena, tratar o tema como folclore traz uma denotação estereotipada ou caricaturada, subalternizando os indivíduos e os grupos aos quais eles pertencem. No início da década de 1980 Pereira (1983), já discutia a respeito da folclorização da cultura negra e afirmava que:

Tal processo consiste em transformar as manifestações culturais dos negros em algo irrelevante ou em recheios ideais para se montarem esquemas de entretenimento para vastas camadas da população, em especial para aquelas que, independentemente da cor, podem usufruir, de forma mais plena, certo tipo de lazer produzido pela sociedade brasileira. Como tal, esta cultura não é levada a sério; é, ao mesmo tempo, uma cultura da puerilidade e do picaresco (p. 97).

Ao buscar pelas unidades de significado “gênero e sexualidade” no Projeto de implantação do curso (BAHIA, 1996), a única ocorrência identificada se deu num espaço do texto utilizado para caracterizar e descrever a UEFS enquanto instituição sede do curso a ser implantado. Após apresentar as bases legais da universidade, descrever instalações, setores, cursos ofertados e apresentar os quantitativos de estudantes e docentes, a seção elenca as atividades extensionistas que se destacam. Compondo a lista, estavam o “Núcleo Integrado de Educação Sexual” e o “Núcleo de Estudo da Mulher”. Não havia descrição dos núcleos, apenas a relação com seus títulos, o que não nos permitiu observar que visão esses núcleos tinham dos termos abordados. O contexto da ocorrência pode ser observado abaixo.

**Art 2)** Quadro 2: Ocorrência de “gênero e sexualidade” e unidade de contexto no currículo de 1996

<b>Unidade de contexto</b>
[...] Resgate da Cultura Popular Regional;

**Núcleo integrado de Educação Sexual;**

Núcleo de Ética e Cidadania;

Núcleo de Desenho e Artes;

Núcleo de Alfabetização;

**Núcleo de Estudo da Mulher;**

Núcleo de Estudo do Negro;

[...]

Fonte: BAHIA (1996, p. 39, grifo nosso).

A presença desses núcleos demonstra que, àquela época, gênero e sexualidade, em alguma medida, constituíam campos de estudo na instituição. A presença desses núcleos poderia ser utilizada, inclusive, para endossar discussões mais progressistas na Educação Física. No entanto, aspectos relativos a gênero e sexualidade não foram mencionados em nenhum outro momento do texto. As disciplinas ofertadas que poderiam tratar diretamente do assunto, como “Introdução à Filosofia”, “Fundamentos de Sociologia” e “Antropologia aplicada à Educação Física”, não trazem em suas ementas nenhuma indicação de possível discussão sobre questões de gênero e sexualidade.

No entanto, a ementa de “Antropologia aplicada à Educação Física” trazia o conceito de corpo em uma perspectiva mais ampla, que poderia abrir para interpretações e discussões mais progressistas a respeito das identidades, como pode ser observado abaixo:

Corpo e cultura, signos, símbolos, papéis, denotação, conotação, higiene, vestuário, acessórios. Aspectos culturais de uma pedagogia da disciplina e da eficiência do corpo nas atividades humanas, na sociedade e suas instituições. A política e o corpo. O corpo nas expressões preventivas, terapêuticas e curativas do processo saúde/doença (BAHIA, 1996, p. 24).

Contudo, temos consciência de que termos amplos e abertos à interpretação não garantiriam a discussão, uma vez que essa interpretação ficaria a critério da/o docente que ministrasse o componente, sobretudo ao considerarmos o contexto de um currículo notadamente tecnicista. Assim, apesar da tentativa esperançosa de buscar possíveis aberturas, o que o texto nos apresenta de maneira direta e clara é que as questões de gênero e sexualidade não foram levadas em consideração.

Ainda que reconheçamos as tendências higienistas<sup>7</sup> e esportivistas<sup>8</sup> que

<sup>7</sup> A Educação Física no sistema educacional brasileiro recebeu forte influência do movimento Europeu nas primeiras décadas do século XX. Importamos fundamentos higienistas, que atribuíam as mazelas das populações mais pobres aos seus vícios e maus hábitos. À Educação Física cabia o papel de disciplinar os corpos e promover “saúde” (SOARES, 1994).

ainda influenciavam a Educação Física no período da elaboração do currículo em questão, a realidade já trazia alguns elementos que poderiam ser utilizados para suscitar o debate, mesmo que de maneira superficial, a respeito do gênero e sexualidade nas práticas corporais. Temos como exemplo a proibição da participação das mulheres nos jogos olímpicos da Grécia antiga, a proibição da participação de mulheres competidoras nos jogos olímpicos da era moderna<sup>9</sup>, o protesto de Stamata Revithi<sup>10</sup>, a luta de Renée Richards<sup>11</sup>, a história de Justin Fashanu<sup>12</sup>, a lei brasileira que limitava a participação das mulheres em esportes que eram considerados incompatíveis com a condição feminina (BRASIL, 1941), e tantos outros.

Ignorar tais acontecimentos e escolher não refletir sobre eles demonstrava o compromisso com a manutenção do *status quo*, que, no caso, significava uma Educação Física que endossava o sexismo e a cis-heteronormatividade. Apesar da utilização do pretérito nesse trecho, é preciso que nos mantenhamos em alerta, já que esse paradigma não foi superado na sociedade, nem na educação básica e nem na formação de professores.

Essa realidade pode ser observada em estudos como o de Bittencourt (2019), no qual alunos/as relatam situações de preconceito e discriminação de gênero vivenciadas dentro de um curso de formação de professores de Educação Física, o que pode ser observado no excerto a seguir:

[...] preconceitos como o “machismo” e o “sexismo” são recorrentes por

---

<sup>8</sup> Ainda sob influências europeias, após o fim da segunda guerra mundial e da ditadura militar no Brasil, a Educação Física brasileira incorporou a lógica do esporte como parte predominante da sua identidade. A Educação Física nas escolas passou a buscar a melhora de rendimentos esportivos, o aprimoramento de gestos técnicos, competição e comparação de resultados (COLETIVO DE AUTORES, 2014).

<sup>9</sup> Assim como acontecia nos jogos da Grécia antiga, quando os jogos Olímpicos “renasceram” na era moderna, no ano de 1896, a participação das mulheres continuou a ser proibida. Seu idealizador, Pierre de Coubertin era contra a prática de esporte por mulheres, pois ele acreditava que a função delas era apenas de procriação (MIRAGAYA, 2007).

<sup>10</sup> Mulher grega e pobre que participou dos primeiros jogos olímpicos da era moderna de maneira extra-oficial. No dia seguinte à competição oficial da maratona, Stamata Revithi percorreu os 42km da prova, concluindo o trajeto do lado de fora do estádio, pois sua entrada havia sido proibida. Ela terminou a prova em 4 horas e meia, sendo mais rápida do que alguns competidores homens (MIRAGAYA, 2007).

<sup>11</sup> Mulher transexual que conseguiu através da Suprema Corte de Nova York, no ano de 1977, o direito de competir em torneios femininos de tênis. Renée Richards continuou competindo até 1981, quando se aposentou aos 47 anos (BIRRELL e COLE, 1990).

<sup>12</sup> Jogador de futebol, americano e negro, Justin Fashanu se declarou gay em uma entrevista ao tabloide “The Sun” no ano de 1990. Hostilizado por torcedores, colegas de time e pela própria família, Fashanu cometeu suicídio em 1998 (CLELAND, 2014).

“parte de alguns/mas professores/a” da instituição e que isso é feito através de “piadinhas” que querem “menosprezar o ser feminina”(p.106).

Por sua vez, Vencel e Petrenas (2017) afirmam que as vezes os professores reforçam pensamentos preconceituosos nas escolas por falta de conhecimento e preparo e que, apesar disso, raros são os cursos de formação de professores que tem disciplinas específicas para a temática e por isso esse conteúdo acaba não sendo abordado de maneira sistemática. As autoras defendem

[...] a necessidade de formação docente para que, quando os alunos se depararem com atitudes dessa natureza na escola, sejam capazes de questionar e fazer abordagens que valorizem as relações culturais e sociais (p.7).

No estudo realizado por Vasconcelos e Ferreira (2020), ao entrevistar estudantes de Educação Física, foi identificado que estes demonstraram confusão quanto aos conceitos de gênero e sexualidade, e os confundiam com fatores puramente biológicos. Além disso, os/as entrevistados/as demonstravam se sentir pouco preparados para lidar com as questões de gênero e sexualidade em sua atuação profissional. Para as autoras, é preciso discutir essa temática de forma contínua e reflexiva no curso de formação de professores/as.

Diante disso, é preciso reconhecer que as situações de discriminação, exclusão e silenciamento das questões de gênero e sexualidade não ficaram no passado, se fazendo necessário que estejamos atentos/as a todo momento, e em todos os níveis e espaços educacionais na tentativa de evitar a produção e reprodução de violências.

## **Art 2) O CURRÍCULO CRÍTICO E CIENTÍFICO DE 2004**

Diante de novas demandas para formação de professores apresentadas pelo CNE, o curso passou por sua primeira reformulação, ampliando a carga horária e incorporando de maneira mais substancial alguns debates. No PPP do curso, é citada a conformidade do novo currículo com a resolução CNE/CP nº 01/2002, que traz como uma das orientações, em seu II inciso, o “acolhimento e trato da diversidade”. No entanto, apesar da formação majoritariamente tecnicista, que priorizava aspectos técnico-esportivos e biológicos na formação, ter dado espaço a uma formação mais integral do ser humano quando a reformulação curricular



incorporou as resoluções do CNE, as discussões sobre gênero e sexualidade ainda não faziam parte do currículo prescrito em 2004.

A busca pelas unidades de significado revelou que gênero e sexualidade não são mencionados em nenhum aspecto, de maneira implícita ou explícita, em nenhuma das versões do documento curricular analisado – seja no projeto de implantação de 2004, ou na versão ampliada do projeto político-pedagógico de 2016. Assim, observamos que, mesmo passando por mudanças substanciais em sua organização, as questões de gênero e sexualidade seguiram sendo invisibilizadas no curso.

Com a reformulação, a carga horária de componentes da área pedagógica cresce, a pesquisa é valorizada e a reflexão e experiência profissional na formação são incorporadas com 400 (quatrocentas) horas de estágio e 400 (quatrocentas) horas de práticas curriculares ao longo de todo o curso. A divisão dos componentes curriculares obrigatórios por área do conhecimento aponta a separação de 6 (seis) componentes da área "biológicas e biomédicas", 8 (oito) das "práticas corporais", 7 (sete) de "lazer, corpo e ciências humanas", 7 (sete) de "atividade física e saúde", 7 (sete) da "área pedagógica", os 4 (quatro) estágios, 4 (quatro) práticas curriculares e 4 (quatro) para "formação científica e tecnológica". Com isso, percebemos um maior equilíbrio entre as áreas (BAHIA, 2016).

Essa nova roupagem do currículo vem na tentativa de acompanhar as orientações mais recentes do CNE à época, bem como ao viés potencialmente transformador das tendências críticas da Educação Física que vinham ganhando força após o fim da ditadura militar em 1985. Esse foi um momento de virada para a Educação Física nacional, que se aproximava de debates teóricos com fortes críticas sociais e perspectivas de emancipação humana, buscando se desvincular dos valores majoritariamente eugenistas que serviam à burguesia na época (MEDINA, 2013).

Quando se fala em habilidades e competências, um tópico menciona a necessidade de compreender a relação entre as pessoas e a complexidade da sociedade ainda marcada por contradições e exclusão. Há, também, a indicação para se desenvolver competências e habilidades a fim de enfrentar os problemas sociais do novo milênio e de como o acesso a bens historicamente produzidos é negado a muitas pessoas. Novamente, não se especifica que problemas sociais são

esses e nem quem são essas “muitas pessoas” que não estão tendo acesso aos bens produzidos pela humanidade.

Buscando identificar quem são essas pessoas à margem, com base na organização dos componentes curriculares, vemos que além de continuar discutindo sobre atividades físicas para pessoas com deficiência, discussões sobre raça e classe social também passaram a compor o currículo. Em “Análise Filosófica da Educação Física, esporte e lazer”, apesar de não especificar na ementa, a indicação de uma discussão sobre classe aparece nas referências complementares. Ainda sobre classe, o projeto também cita a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) para se referir às desigualdades econômicas, políticas e sociais do país, nas quais a formação de professores está inserida (BAHIA, 2016).

Parte do que antes era discutido no componente optativo “Folclore”, passa a fazer parte de componentes obrigatórios, como “Estudo das manifestações culturais” e “Análise sócio antropológica da Educação Física, Esporte e Lazer”. “Estudo das manifestações culturais” trata da cultura afro-brasileira e traz um texto sobre diáspora em suas referências, no entanto, a cultura indígena deixa de ser citada diretamente. Por sua vez, “Análise sócio antropológica da Educação Física, Esporte e Lazer”, assim como o componente “Antropologia aplicada à Educação Física” do currículo anterior, menciona em sua ementa tratar de corpo, cultura e sociedade (BAHIA, 2004).

Novamente, nenhum componente curricular faz menção a qualquer aspecto específico referente a gênero e sexualidade, nem sob a perspectiva biológica, ou mesmo social e/ou identitária. Porém, diferente do contexto social que envolvia o momento da elaboração do primeiro currículo, no ano de 2004 as discussões sobre gênero e sexualidade tomavam corpo no meio acadêmico e social.

Em 1998, Helena Altmann apresentava sua dissertação de mestrado intitulada “Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física” (ALTMANN, 1998), Guacira Lopes Louro havia publicado quatro de suas principais obras sobre a temática, sendo elas: Gênero, Sexualidade e Educação (LOURO, 1997), O corpo educado (LOURO, 1999), Currículo, gênero e sexualidade (LOURO, 2000) e Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer (LOURO,

2004). No ano de 2004 também foi lançado o programa Brasil sem Homofobia<sup>13</sup>.

A discussão sobre diversidade sexual vinha acontecendo, também, em cursos de Licenciatura em Educação Física, como indica o estudo realizado por Lima e Dinis (2008). Ao entrevistar estudantes de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, os autores apontaram que 48% (quarenta e oito por cento) dos estudantes formandos no ano de 2004 afirmaram que o tema diversidade sexual tinha sido abordado no curso. Já na turma de formandos de 2005, que estudava em outro modelo curricular, esse número cresce para 65% (sessenta e cinco por cento). Apesar dos autores terem identificado pouco aprofundamento nas discussões, o tema, ao menos, chegou a ser abordado.

Se em 2004 havia certa produção acadêmica sobre gênero e sexualidade, com o passar dos anos essa produção foi se tornando ainda maior e as demandas sociais se expunham com mais frequência. Apesar disso, o modelo curricular em questão esteve em vigor por aproximadamente 15 (quinze) anos, tendo sido reformulado apenas em 2018 e implantado em 2019.

## **Art 2) O CURRÍCULO DE 2018 E A TENTATIVA DE SE ABRIR PARA A DIVERSIDADE**

As ocorrências da unidade de significado gênero e sexualidade no currículo de 2018 foram consideravelmente mais frequentes do que nos currículos anteriores, totalizando 08 (oito) e trazem o termo em diferentes contextos, como pode ser observado no quadro a seguir:

### **Art2) Quadro 3: Ocorrência de “gênero e sexualidade” e unidade de contexto no currículo de 2018**

---

<sup>13</sup> Programa do Governo Federal que visava combater a violência e a discriminação contra a população LGBT – como era chamada à época. Parte do programa incluía a formação de professores para tratar das questões de gênero e sexualidade, projeto que foi chamado de “Escola sem homofobia”. Em 2011, pressionado por setores conservadores que passaram a chamar o projeto de “Kit Gay”, o governo federal o suspendeu (SOARES, 2015).

Unidade de contexto	Subcategoria
<p>A Coordenação de Políticas Afirmativas - CPAFIR propõe, orienta, avalia, acompanha e divulga as Políticas e Programas de Ações Afirmativas, articula parcerias com os setores da universidade e instituições externas em prol do fortalecimento da política afirmativa e assistência estudantil da UEFS, incentiva e apoia núcleos de discussão na UEFS sobre as <b>temáticas de gênero, assistência estudantil, raça e etnia, diversidade sexual</b>, inclusão de pessoas com deficiência em educação, articula parcerias com órgãos governamentais e não governamentais, apoia programas e grupos de pesquisa, de estudos e de ações extensionistas voltados para a promoção da diversidade étnico-racial, cultural, <b>de gênero e diversidade sexual</b> e pessoas com deficiência, encaminha demandas relativas às Políticas Afirmativas e coopera com a execução das Políticas de Assistência Estudantil (p.31).</p>	<p>Caracterização da instituição</p>
<p>✓ inclusão nos currículos das questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, <b>de gênero, sexual</b>, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade; (p.49).</p>	<p>Diretrizes</p>
<p>VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, <b>de gênero, sexual</b>, religiosa, de faixa geracional e ócio cultural como princípios de equidade (p.51).</p>	<p>Diretrizes</p>
<p>Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, <b>de gênero, sexuais</b> e outras (p.53).</p>	<p>Perfil do egresso</p>
<p>Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, <b>de gêneros</b>, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, <b>de diversidade sexual</b>, entre outras. (p.55)</p>	<p>Perfil do egresso</p>
<p>Este eixo é constituído pelos conhecimentos essenciais à formação para o magistério, abrangendo todos os componentes curriculares do campo educacional. Além disso, inclui elementos para a consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de</p>	<p>Componentes curriculares</p>

<p><b>gênero, sexual,</b> religiosa, de faixa geracional, entre outras, a partir de debates em que o corpo é eixo articulador (p.67).</p>	
<p>Para que a proposta seja de fato uma realidade é preciso que ensino, pesquisa e extensão dialoguem na perspectiva das competências e habilidades, significados e sentidos docente, identidade docente, ética e estética. Organizar o conhecimento para que juntos possam identificar um fenômeno e tratá-los de forma articulada. Podemos na contemporaneidade eleger, a exemplo, questões voltadas para o debate sobre <b>“Gênero e Sexualidade”</b>. É necessário possibilitar aos discentes a problematização do referido tema, bem como, a apropriação de teorias, conceitos, metodologias e senso crítico para uma atuação profissional que almeja, portanto, uma reflexão sobre o acesso de todos à cidadania, nos limites da ética e dos direitos humanos. As diferenças devem ser respeitadas e, sobretudo, promovidas, mas não utilizadas como critério de exclusão social e política (p.78).</p>	<p>Exemplificação de tema que pode ser discutido</p>
<p>Corpo e diversidade: interfaces com a educação e saúde. Princípios de equidade, direitos humanos. Paradigmas de <b>identidade de gênero/orientação sexual</b>. Políticas de promoção e valorização da diversidade (p.116).</p>	<p>Componentes curriculares</p>

Fonte: Bahia (2018, grifos nossos). Elaboração: as autoras

Seguindo novas diretrizes para formação de professores orientadas pelo CNE, o mais recente modelo curricular afirma tomar como uma de suas bases a resolução CNE/CP N° 02/2015, que, em seu 3º artigo, inciso VI, indica a necessidade da educação superior, em articulação com a Educação Básica, abranger “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 5).

Entre as estratégias para fortalecimento da formação de professores, encontra-se a transposição direta do trecho do artigo 3º da resolução CNE citada acima, que traz a “inclusão nos currículos das questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BAHIA, 2018, p. 49) e, em seguida, parte dessa resolução é citada diretamente no texto (BAHIA, 2018, p. 51). Assim, identificamos duas ocorrências na subcategoria “Diretrizes”.

Descrevendo as habilidades do egresso, o documento segue similar ao do currículo anterior, ao se referir à complexidade da sociedade que é contraditória, exclui pessoas e nega-lhes o acesso às produções humanas. Como é possível observar no excerto seguinte:

Compreensão das relações do homem com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo, tratando o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, resultante das necessidades humanas frente a uma sociedade complexa e contraditória, ainda marcada pela exclusão da maioria das pessoas do acesso aos bens historicamente produzidos – entre eles a Cultura Corporal de Movimento (BAHIA, 2018, p. 56).

Porém, diante da abrangência do novo currículo, é possível inferir que ao tratar das pessoas excluídas, o trecho se estende não só às pessoas com deficiência, dos afro-brasileiros e da classe trabalhadora, mas, também, de indígenas, mulheres e membros da comunidade LGBTQIA+.

As exclusões e opressões são abordadas de formas distintas nas diferentes teorias curriculares da Educação Física. Podemos observar que, enquanto a teoria curricular crítica desvela as relações de poder dando prioridade às relações econômicas e de classe – objetivando transformar a realidade através da emancipação dos trabalhadores -, a teoria pós-crítica problematiza os marcadores sociais das identidades e diferenças de maneira mais central, buscando ressignificar discursos e valorizar culturas subalternizadas (VIEIRA, 2020).

A inclusão dos debates específicos a respeito de gênero e sexualidade no currículo do curso, no entanto, não significa uma aproximação com o que preconiza a teoria curricular pós-crítica, o multiculturalismo ou o Currículo Cultural da Educação Física, uma vez que os acréscimos foram pontuais e se direcionaram de maneira objetiva ao cumprimento do que indicava a resolução CNE/CP N° 02/2015.

Ao se referir às competências e habilidades que se pretende desenvolver em quem se forma, o texto afirma que o professor deve ser um agente de transformação e subdivide as competências em algumas dimensões. Nas competências da dimensão pedagógica, destaco o trecho que diz que o egresso deve ser capaz de

Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras (BAHIA, 2018, p. 53).

Nas competências da dimensão política, o texto indica que o egresso precisa “Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza

ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (BAHIA, 2018, p. 55). Essas duas ocorrências integram a subcategoria “Perfil do egresso”.

Para Damacena, Soares e Silva (2017), é fundamental que esses temas sejam abordados na formação de professores/as de Educação Física, indo além da compreensão biológica dos indivíduos, afinal, para que o/a professor/a possa combater a discriminação e os preconceitos relacionados à sexualidade, ele/a precisa considerar, também, aspectos emocionais, socioculturais e históricos da formação humana.

Em seguida, duas ocorrências surgiram e foram agrupadas na subcategoria “Componentes curriculares”, por se referirem diretamente a caracterização de um grupo de componentes curriculares e a uma ementa. O modelo curricular de 2018 subdivide seus componentes curriculares em núcleos, sendo eles: I. Núcleo formativo dos estudos de formação geral, II. Núcleo formativo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação Profissional e III. Núcleo formativo dos estudos integradores para enriquecimento curricular. Tais núcleos se subdividem em eixos. No Núcleo II, o eixo denominado IIa. Campo educacional, indica que

Este eixo é constituído pelos conhecimentos essenciais à formação para o magistério, abrangendo todos os componentes curriculares do campo educacional. Além disso, inclui elementos para a consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras, a partir de debates em que o corpo é eixo articulador (BAHIA, 2018, p. 67).

Entre os componentes curriculares do campo educacional, temos: “Filosofia da Educação”, “Educação Especial e políticas educacionais inclusivas”, “Corpo e Diversidade” e “Relações étnico-raciais na escola”. O componente curricular “Corpo e Diversidade”, a ser ministrado no primeiro semestre, é o único que menciona gênero e sexualidade e traz em sua ementa termos como: princípios de equidade, saúde, direitos humanos e paradigmas das identidades de gênero e sexualidade.

Ainda que a inclusão de um componente que trate de conceitos básicos a respeito de gênero e sexualidade configure um inegável avanço para a formação desses/as futuros/as professores/as de Educação Física, seria interessante que as diferenças fossem abordadas do ponto de vista educacional. A realidade escolar

brasileira é marcada pelas desigualdades e é preciso discutir como tratar essa questão pedagogicamente, assim como se organiza o componente “Questões étnico-raciais na escola”.

A dificuldade de contemplar todas as discussões necessárias é uma realidade que também foi identificada nos estudos de Vencel e Petrenas (2017), que afirmam serem raros os cursos de formação que tem disciplinas específicas para a temática e, por isso, esse conteúdo acaba não sendo abordado de maneira sistemática. As autoras também apontam para as limitações de carga horária dos cursos como um todo, que não conseguem tratar de tudo que é necessário, deixando lacunas na formação.

Visto que há uma dificuldade em dispor de carga horária para tudo que é preciso, o trabalho com temas transversais e de maneira interdisciplinar poderia se apresentar como uma alternativa viável. No entanto, o documento só faz menção à interdisciplinaridade, se referindo à importância do trabalho articulado entre os componentes, sobretudo nos que forem ministrados no mesmo período letivo.

Ao apresentar sua ideia de interdisciplinaridade, o currículo do curso de Educação Física da UEFS de 2018 usa a discussão sobre gênero e sexualidade como exemplo de temática que pode ser abordada dessa maneira, organizando e integrando a ação de vários componentes curriculares. Por seu caráter peculiar, essa ocorrência compõe sozinha a subcategoria exemplificação de tema que pode ser discutido. No texto, afirma-se que

Podemos na contemporaneidade eleger, a exemplo, questões voltadas para o debate sobre “Gênero e Sexualidade”. É necessário possibilitar aos discentes a problematização do referido tema, bem como, a apropriação de teorias, conceitos, metodologias e senso crítico para uma atuação profissional que almeja, portanto, uma reflexão sobre o acesso de todos à cidadania, nos limites da ética e dos direitos humanos. As diferenças devem ser respeitadas e, sobretudo, promovidas, mas não utilizadas como critério de exclusão social e política (BAHIA, 2018, p. 78).

A escolha do exemplo foi interessante, porém, nada no currículo indica quais são os temas que devem, efetivamente, ser tratados de forma interdisciplinar no curso. Dessa maneira, fica a critério da ação individual de cada professor/a e nada garante que gênero e sexualidade enquanto temática não passe de um exemplo ilustrativo do documento, e que seu trato não se restrinja ao único componente que se refere a ele diretamente. Para Gatti (2017, p.96), “não podemos ficar apenas na afinidade pessoal caso tenhamos o objetivo de formar pessoas emancipadas, críticas, logo sem preconceitos”.



Dessa maneira, foi possível observar que, frente à demanda explicitamente colocada pelo CNE, gênero e sexualidade passam a aparecer no currículo, tanto nos campos de contextualização (com visão, estratégias e objetivos do curso, por exemplo), como em um componente curricular obrigatório.

Por fim, o projeto político pedagógico do curso também traz dados de uma avaliação discente sobre o corpo docente. Nos questionamentos direcionados aos estudantes, foram contemplados aspectos burocráticos da prática docente, como postagem de notas, diversificação dos métodos avaliativos e horário das aulas. Seria interessante que, em avaliações futuras, também se questionasse sobre a relação dos professores com diferenças identitária e diversidade cultural, uma vez que o exemplo de boas práticas educativas também pode ser formativo.

## **Art 2) CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observando o caminho percorrido na Licenciatura em Educação Física da UEFS, notamos a dificuldade para incluir discussões a respeito de gênero e sexualidade no currículo prescrito. Muitos termos gerais foram utilizados, mas em seus dois primeiros modelos curriculares essas questões eram invisibilizadas. Apesar de entendermos que, no início dos anos 1990, alguns debates não eram tão difundidos e que a força dos movimentos sociais de mulheres e LGBTs, por meio das lutas, foi conquistando gradualmente seu espaço na academia, a recusa em incluir a temática ao longo dos 20 (vinte) anos subsequentes não se justifica.

Enquanto o primeiro currículo expressava a visão tecnicista e esportivista da Educação Física da época, o segundo modelo curricular avançou em alguns aspectos, mas não atendeu às demandas sociais que vinham surgindo enquanto esteve em vigência. O longo período que esteve em vigor – 15 (quinze) anos - fez com que sua organização parecesse cada vez mais desconectada da realidade por se recusar a contemplar debates que eram presentes e estavam em evidência na sociedade.

O modelo curricular implantado em seguida passa a abordar questões de gênero e sexualidade em algumas concepções gerais e em um componente curricular obrigatório. Com isso, observa-se um grande avanço entre os modelos curriculares, o que não significa que o mais recente seja especialmente revolucionário e abarque toda a discussão e formação necessária. O grande

contraste se dá pelo fato dos currículos anteriores terem ignorado esse debate completamente, de tal maneira que os primeiros passos dados, ainda que de maneira tardia, pareçam um grande salto.

Nesse sentido, destacamos a importância das leis e normativas da formação de professores na garantia de que esses debates sejam incluídos nos cursos de licenciatura, uma vez que é possível observar que, a respeito de formação relacionada a inclusão e diversidade, alguns temas só foram abordados nos currículos quando indicados explicitamente nas normativas. Foi assim com LIBRAS<sup>14</sup>, relações étnico-raciais<sup>15</sup> e, mais recentemente, gênero e sexualidade<sup>16</sup>.

Após as disputas travadas na reelaboração curricular, uma vez que se tenha incluído no PPC as questões de gênero e sexualidade, compreendemos que apenas um componente curricular não seria suficiente para tratar de toda complexidade que o tema exige. Assim, consideramos ser necessário garantir uma abordagem transversal, perpassando todo o decorrer do curso, incluindo, sobretudo, um olhar didático-pedagógico sobre o tema.

Por fim, reforçamos a importância de se discutir de maneira intencional, organizada e sistemática a diversidade e as múltiplas possibilidades de ser e existir que esses/as futuros/as professores/as encontrarão na sociedade e, principalmente, na escola, que será seu local de atuação profissional, buscando, assim, que nossa ação como professores/as e cidadãos/ãs não seja discriminatória ou excludente.

## **Art 2) REFERÊNCIAS**

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p.102. 1998.

BAHIA. Feira de Santana. **Projeto de implantação do curso de Licenciatura em Educação Física**. Feira de Santana: UEFS, 1996.

---

<sup>14</sup> De acordo com o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, LIBRAS passou a ser componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2005).

<sup>15</sup> O Parecer CNE/CP nº 003/2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. O parecer indica que os cursos de formação de professores deverão, entre outras coisas, análises, conceitos, conteúdos e atividades concernentes aos conhecimentos de matriz africana e à população negra (BRASIL, 2004).

<sup>16</sup> A resolução CNE/CP Nº 02/2015 indica, entre outras coisas, a necessidade da educação superior, em articulação com a educação básica, abranger as questões de gênero e diversidade sexual (BRASIL, 2015).

BAHIA. Feira de Santana. **Projeto de reforma do currículo do curso de Educação Física UEFS**. Feira de Santana: UEFS, 2004.

BAHIA. Feira de Santana. **Projeto político pedagógico do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física**. Feira de Santana: UEFS, 2018.

BAHIA. Feira de Santana. **Projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física. Feira de Santana: UEFS, 2016.**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIRRELL, Susan; COLE, Cheryl L. Double fault: Renee Richards and the construction and naturalization of difference. **Sociology of Sport journal**, v. 7, n. 1, p. 1-21, 1990.

BITTENCOURT, Daniella Rocha. **Relação de gênero na formação de professores(as) de educação física: entre o Binarismo e a Equidade**. Dissertação - Mestrado em Educação, Universidade Do Estado do Pará. Belém, p.178. 2019.

BOROWSKI, Eduardo Batista Von; FRASSON, Jéssica Serafim; SKOLAUDE, Lucas Silva; MEDEIROS, Tiago Nunes; ARAÚJO, Samuel Nascimento; BOSSLE, Fabiano. Por uma pedagogia crítica da Educação Física escolar: reflexões a partir da obra de Boaventura de Sousa Santos. In: **Por uma perspectiva crítica na Educação Física escolar: ensaiando possibilidades**. BOROWSKI, Eduardo Batista Von; MEDEIROS, Tiago Nunes; BOSSLE, Fabiano (Orgs.). – Curitiba: CRV, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília,DF, 3, jul., 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 003, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de maio de 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 3.199, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. **Diário Oficial da União**, DF, 16, abril, 1941.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 21ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CLELAND, Jamie. Association football and the representation of homosexuality by the print media: A case study of Anton Hysén. **Journal of homosexuality**, v. 61, n.

9, p. 1269-1287, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez Editora, 2014.

DAMACENA, Carla Adriane Marcelino; SOARES, Emerson de Lima Soares; SILVA, Fabiane Ferreira da. Corpo, gênero, sexualidade, raça e etnia nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa. **Atos de Pesquisa em Educação** -, v. 12, n.3, p.783-806, set./dez. 2017.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Reflexões sobre a educação física brasileira –a carta de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, n.1, p.19-31, set, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GATTI, Brenda Zarelli. **PIBID de Educação Física/UEM: gênero em debate na formação de professoras/es**. Dissertação - Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p.145. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Francis Madlener de; DINIS, Nilson Fernandes. O discurso sobre a homossexualidade na visão de estudantes de Educação Física. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, p. 693-716, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013.

MEDINA, João Paulo S. **Educação física cuida do corpo... e "mente"**. Papirus Editora, 2013.

MIRAGAYA, Ana. As mulheres nos Jogos Olímpicos: participação e inclusão social. In: **RUBIO, K. Megaeventos esportivos, legado e responsabilidade social**, v. 1, p. 229-231, 2007.

PEREIRA, João Baptista Borges. Negro e cultura negra no Brasil atual. **Revista de Antropologia**, p. 93-105, 1983.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da et al. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) - Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Wellington. Conheça o "kit gay" vetado pelo governo federal em 2011. **Nova Escola**, 2015. Disponível em: <  
<https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>>. Acesso em 08 de setembro de 2022.

VASCONCELOS, Camila Midori Takemoto; FERREIRA, Lílian Aparecida. A formação de futur@s professor@s de Educação Física: reflexões sobre gênero e sexualidade. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

VENCEL, Maria Salete Zufelato; PETRENAS, Rita de Cássia. Sexualidade e gênero nos cursos de formação docente: utilizando a oficina enquanto recurso didático. **Olhar de Professor**, v. 20, n. 2, 2017.

VIEIRA, Luiz Renato Assunção. **A constituição da identidade docente em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular** : limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba/ SP, 2020.

### ARTIGO 3

No paper a seguir foi feita a discussão a respeito da formação para as questões de gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS a partir da perspectiva de professores/as, estudantes e egressos/as. Foram realizadas 11 entrevistas semiestruturadas, sendo 6 com professores/as do curso, 5 com egressos/as e uma com um(a) estudante ativo(a) em 2022.

Discutiu-se como as questões de gênero e sexualidade aparecem no currículo do curso, as concepções expressas, como essa temática é abordada nos componentes curriculares e em atividades extracurriculares, além de possíveis

caminhos para que a formação contemple o assunto de maneira satisfatória. As entrevistas foram analisadas com base no método da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2020).

Através desse estudo pudemos analisar a formação ofertada pela instituição ao longo do tempo para além do que está expresso nos currículos prescritos, considerando o ponto de vista daqueles/as que foram e são diretamente impactados pelo mesmo: os/as docentes e discentes do curso.

### **Art 3) GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEFS: A PERSPECTIVA DE DOCENTES E DISCENTES**

Aila Oliveira Valadares  
Tatiana Polliana Pinto de Lima

#### **RESUMO**

No presente estudo, buscando identificar as concepções e práticas pedagógicas voltadas para as questões de gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, foram realizadas 11 entrevistas semiestruturadas com 6 com professores/as do curso, 5 egressos/as e uma com uma estudante em formação inicial. Com as experiências compartilhadas sobre os três modelos curriculares que já UEFS teve em vigência, os dados foram analisados com base no método da análise textual discursiva. O estudo nos possibilitou identificar que, mesmo não havendo indicação explícita de discussões sobre gênero e sexualidade nos dois primeiros modelos curriculares, a efetivação da resolução CNE 02/2015 e os tensionamentos dos/as estudantes e professores/as engajados, fizeram com que as questões de gênero e sexualidade passassem a fazer parte do terceiro modelo curricular. A abordagem, no entanto, é considerada insuficiente, demandando um trabalho interdisciplinar e transversal por parte dos/as professores/as, que precisam se articular para que discussões mais aprofundadas aconteçam.

Palavras-chave: Educação Física; gênero; sexualidade; Currículo; Formação de professores.

#### **ABSTRACT**

In the present study, seeking to identify the notions and pedagogical

practices focused on gender and sexuality issues in the Physical Education Degree course at UEFS, 11 semi-structured interviews were carried out with 6 courses teachers, 5 graduates and one with a student in initial training. With the shared experiences about the three curriculum models that UEFS already had, the data were analyzed based on the discursive textual analysis method. The study enabled us to identify that, even though there was no explicit indication of discussions about gender and sexuality in the first two curriculum models, the implementation of CNE Resolution 02/2015 and the tensions of students and teachers engaged, made the gender and sexuality issues become part of the third curriculum model. The approach, however, is considered insufficient, demanding an interdisciplinary and transversal work on the part of the teachers, who need to articulate themselves so that more in-depth discussions take place.

Keywords: Physical Education; Gender; Sexuality; Curriculum; Teacher training.

### **Art 3) INTRODUÇÃO**

Pensar a respeito do combate às discriminações, exclusões e violências na educação requer considerar ações em cada modalidade e nível educacional brasileiro. Para que as intervenções surtam efeito é preciso que toda a comunidade escolar esteja envolvida e compromissada com a busca pela igualdade, uma vez que é um processo tensionado pelas mais diversas forças conservadoras e com padrões de preconceitos que são reforçados e veiculados constantemente em diferentes espaços da sociedade.

O racismo, sexismo, LGBTFobia, etarismo, xenofobia, intolerância religiosa e gordofobia são alguns exemplos de violências presentes no dia a dia do brasileiro e que contribuem para a exclusão e inferiorização dos indivíduos. Um dos principais agentes de enfrentamento a essas discriminações dentro dos espaços formais de educação é o professor, que precisa estar preparado e formado para agir e intervir diretamente nesses casos. Por esse motivo, a formação de professores é indispensável e precisa ser considerada urgentemente.

Fazendo um recorte para as questões específicas a respeito do gênero e sexualidade, identificamos na Educação Física escolar um espaço bastante propício para o surgimento dessas discussões, uma vez que se tem a possibilidade de tratar sobre corpo, expressão, identidades e performances. Por esses temas serem colocados em evidência, a Educação Física pode ser usada tanto para combater estereótipos e promover a inclusão, quanto para reforçar a lógica discriminatória dominante.

Assim, compreendendo a importância da formação inicial na atuação desses profissionais para quebrar o ciclo de reprodução de violências, buscamos compreender como se dá a formação de professores de Educação Física para as questões de gênero e sexualidade na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Para tal, conversamos com docentes e discentes do curso a fim de conhecer suas experiências e pontos de vista a respeito do assunto.

### **Art 3) O PODER, AS VERDADES E AS IDENTIDADES**

Para fundamentar a compreensão das relações estabelecidas na elaboração e execução do currículo na instituição, nos apoiamos em alguns pressupostos teóricos. Dentre eles, os do filósofo Michel Foucault. Foucault (1996; 2007; 2021), teve uma imensa contribuição dentro dos mais diversos campos, sobretudo nas Ciências Sociais, tendo influenciado discussões na sociologia, filosofia, política e, a que mais nos interessa aqui: na educação. Apesar de não ter escrito especificamente sobre a educação, é possível transpor suas ideias para esse campo de estudo ao fazer uso das suas formulações teóricas ou metodológicas, chamadas por Rosa Fischer (2003) e Alfredo Veiga-Neto (2006) de ferramentas. Este último coloca:

Aqui, vale a pena recorrer à metáfora nietzschiana da Filosofia a marteladas, de modo a entender os conceitos enquanto ferramentas com as quais golpeamos outros conceitos, o nosso próprio pensamento e a nossa própria experiência. Pode-se levar adiante a metáfora, de modo a considerar que, além das ferramentas, existem tanto a bancada sobre a qual as usamos quanto o resto das instalações da oficina que, em conjunto formam o fundo, o ambiente, *sobre, no* ou *dentro* do qual trabalhamos (VEIGA-NETO, 2006, p. 02).

Diante disso, demarcamos aqui algumas ferramentas de Foucault (2007) que nos auxiliaram a compreender as ideias que orientam esse trabalho. Uma delas é o seu entendimento revolucionário a respeito das relações de poder. Foucault (2007) possibilitou compreender as relações de poder em esferas menores que as grandes estruturas, deixando para trás as teorias estruturalistas.

Apesar dos avanços, das mudanças temáticas e metodológicas que vão surgindo no decorrer de suas obras, seus escritos mais antigos não são descartados e podem, ainda na contemporaneidade, servir de aporte teórico e/ou metodológico para diversas pesquisas. Assim, o pesquisador pode assumir, por exemplo, o



modelo arqueológico ou genealógico<sup>17</sup> para a pesquisa, sabendo que cada um traz suas especificidades.

A esse respeito, Peters (2008) entende que a partir da sua fase genealógica, Foucault passa a considerar que não apenas as grandes estruturas formam o sujeito, mas também a ação humana em pequena escala (saber local). Essa ideia não era considerada por outros pensadores da época, pois esses conhecimentos eram considerados anticientíficos. Apesar do próprio Foucault recusar rótulos, esse pensamento acabou servindo de base para o que veio a ser chamado de corrente pós-estruturalista, sob a qual localizo o meu estudo.

A corrente pós-estruturalista foucaultiana embasa algumas das principais formulações educacionais e teorias curriculares da atualidade, como é o caso dos estudos culturais, feministas e identitários na educação. Discussões essas que, no Brasil, são feitas, principalmente, por Tomaz Tadeu da Silva (1999; 2014). Especificamente dentro dos estudos de gênero, sexualidade e educação, muitas autoras renomadas se apropriam de Foucault e do pós-estruturalismo para embasar suas concepções, como é o caso de Guacira Lopes Louro (2014, 2021), Joan Scott (1995) e Judith Butler (2021).

Além disso, Foucault também possibilita o entendimento do poder como produtor de verdades, uma vez que a definição do que é verdade advém de uma relação de poder, que se retroalimenta. Essa produção da verdade acontece através dos operadores materiais dos dispositivos de poder, que podem ser as instituições, a linguagem, as práticas, o discurso, entre outros.

Essa construção da verdade constitui o que se chamou de “jogos da verdade”, que se dá através não só dos discursos, mas também das práticas. De acordo com Birman (2002), para que ela aconteça:

[...] necessária seria ainda a produção de certezas e crenças que se fundariam na ação de **dispositivos** de poder (Foucault, 1974), pelos quais a verdade se legitimaria e se inscreveria nos corpos dos indivíduos pela mediação de **processos de subjetivação** (p. 307, grifos do autor).

Trazendo esses conceitos ao campo da educação, podemos considerar que a escola é uma das instituições que produz e é produzida por essas verdades jogadas.

---

<sup>17</sup> Apesar de não haver a divisão oficial dos escritos de Foucault em momentos ou domínios, seus principais comentadores costumam organizá-los em três fases: a arqueológica, a genealógica e a ética. Na fase arqueológica Foucault compreende o discurso ao analisar o saber. Na fase genealógica, Foucault se preocupa em demonstrar como o discurso produz e possibilita o exercício do poder. Já em sua fase Ética, dá-se um foco nas construções subjetivas da ética e moral dos sujeitos (PINHO et al., 2017).

Nas questões de gênero e sexualidade na escola, por exemplo, podemos visualizar como a heteronormatividade e os padrões estereotipados de feminilidades e masculinidades são naturalizados e tidos como verdades absolutas e imutáveis.

Pois se é por processos educacionais que dizemos as verdades e as espalhamos e perpetuamos por aí afora, então a Educação é mais ativa e perigosa do que seria caso não passasse de um processo de repetição, reprodução e até mesmo de desvelamento da verdade (VEIGA-NETO, 2006, p. 9).

Em seguida, Foucault reconheceu que vinha se preocupando prioritariamente com as relações externas do poder (discursos, práticas coercitivas, etc.) e passou a refletir sobre as questões internas e, portanto, subjetivas da constituição dos sujeitos. Pensar o poder e a construção das verdades nas relações, tanto externas quanto internas, nos possibilita enxergar, em diversos níveis, as diferentes interferências que elas acarretam na vida cotidiana.

Algumas dessas interferências são discutidas por Rich (2011) ao indicar que a ideologia heteronormativa afeta a vida das mulheres de diversas formas, sobretudo ao lhes pressionar e inculcar em sua subjetividade a necessidade de se sujeitar ao domínio masculino, seja nas relações familiares, afetivas, sexuais ou profissionais. A heteronormatividade vem seguida da heterossexualidade compulsória - aquela que aponta as relações heterossexuais como as únicas possíveis - que promove o conformismo diante de situações de exploração e abuso cometidas por homens, naturalizando essas relações e apagando existências lésbicas.

A autora também comenta as formas pelas quais a dominação masculina se expressa e como ela interfere na vida das mulheres, sendo elas: a negação da sexualidade das mulheres; a imposição da sexualidade masculina; a exploração do seu trabalho; o roubo de suas crianças; o confinamento ou privação de sua liberdade; a utilização de seus corpos como moeda de troca; a restrição de sua criatividade; e a negação do seu acesso a áreas que propiciam engrandecimento cultural.

Fazer frente a essas situações de exploração e relações desiguais pressupõe a compreensão de que a constituição das identidades não é inata e que através dos mecanismos de poder estão sendo impressas na subjetividade das pessoas. Em uma perspectiva pós-moderna, Stuart Hall (2006) afirma que essas ideias essencialistas das identidades já estão superadas.

O autor apresenta uma compreensão menos engessada da constituição das

identidades, em que essas podem ser múltiplas, mutáveis, transitórias e contraditórias. Para o sujeito pós-moderno, a identidade está em contínua construção, desconstrução e transformação. “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p.13).

Outro conceito importante apresentado pelo autor é o da diferença, que se inter-relaciona diretamente com a construção da identidade. Para Silva (2014), essa relação entre identidade e diferença é muito íntima, pois “em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença” (p. 75-76).

Para Hall, essas identidades, diferenças e seus inter cruzamentos geram as mais diversas identidades para os sujeitos da sociedade, causando tensões e um estado de constante disputa, mas também coisas positivas, como a abertura para novas possibilidades de ser e existir.

Na mesma linha de pensamento, Louro (2021) afirma que os fatores culturais tentam direcionar os indivíduos para os moldes e padrões esperados. Segundo a autora, desde o útero, quando se declara um bebê como menino ou menina, já se começa a gerar expectativas de performividade de gênero e sexualidade na pessoa que ainda nem nasceu. Aqueles que o fazem, tomam o gênero e a sexualidade como algo dado e anterior à formação da personalidade, desconsiderando, assim, todas as discontinuidades, idas e vindas da formação da identidade que foram anteriormente mencionadas.

O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um “dado” anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse “dado” sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir uma ordem prevista (LOURO, 2021, p. 15).

Os direcionamentos e expectativas colocados nos sujeitos, apesar de ter força, não são absolutamente determinantes. Muitos/as se rebelam contra as imposições sociais e transgridem as normas postas. Se rebelar é uma possibilidade, mas dentro da sociedade normativa, essa decisão não fica livre de tentativas de correção e de retaliações. “Esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões” (LOURO, 2021, p.16).

Em tempo, é importante ressaltar que os direcionamentos não ocorrem apenas nas relações familiares, nem apenas com as questões de gênero e sexualidade. Raça, classe e religião também são exemplos de marcadores de identidade que sofrem interferência cultural e social, tanto em relações pessoais diretas, quanto em nível estrutural. Várias instituições estão incluídas nessa tentativa de direcionar, adequar, corrigir ou penalizar os dissidentes, sendo a escola uma das mais marcantes. A respeito do papel da educação nesse contexto, Foucault (1996) afirma que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (p.44).

Sobre a escola, Louro (2021) discute as possibilidades do pós-modernismo na educação, uma vez que as características não diretivas da vertente pós-moderna não parecem compatíveis com a tendência normatizadora da educação formal. O caminho indicado sugere a apropriação de alguns conceitos e teorias centrais a fim de possibilitar uma pedagogia que se baseie na problematização e desconstrução. Para a autora, é preciso

[...] passar dos limites, atravessar-se, desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto; colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele “corpo de conhecimentos”, enfim fazer uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento (LOURO, 2021, p. 60).

Para tal, é preciso abraçar o diferente, não se incomodar com o contraditório, descentralizar as identidades, além de desnaturalizar e contestar os discursos tidos como verdades absolutas. Essa conduta será possível se nos apropriarmos de alguns métodos foucaultianos, questionando e duvidando dos discursos, bem como das verdades que eles produzem e cristalizam, problematizando a norma e entendendo como e porque ela se tornou referência.

### **Art 3) CAMINHOS PERCORRIDOS**

A UEFS, a princípio sendo chamada de Fundação Universidade de Feira de Santana, localizada no município de Feira de Santana no Estado da Bahia, iniciou suas atividades no ano de 1976. O curso de Educação Física, por sua vez, teve seu primeiro modelo curricular elaborado em 1996, e sua primeira turma iniciada no ano de 1997.

Em seus primeiros 25 (vinte e cinco) anos de existência, o curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS teve três modelos curriculares implantados. O primeiro em 1996, o segundo a partir da primeira reformulação curricular em 2004 e o terceiro após a segunda reformulação em 2018.

Considerando as diferentes abordagens, metodologias e referenciais que perpassaram o curso ao longo de toda sua história, buscamos identificar como as questões de gênero e sexualidade foram e são tratadas na formação dos muitos profissionais de Educação Física formados nessa instituição nos diferentes modelos curriculares que estiveram em vigor. Observamos as concepções expressas, como essa temática era e é abordada nos componentes curriculares e em atividades extracurriculares, além de possíveis caminhos para que a formação contemple o assunto de maneira satisfatória.

Para tal, foram realizadas 11 entrevistas semiestruturadas, sendo 6 com professores/as do curso, 5 com egressos/as e uma com uma estudante ainda em formação inicial no momento da realização do presente estudo, no ano de 2022. Inicialmente, pretendíamos entrevistar três representantes de cada modelo curricular, no entanto, ao finalizar as entrevistas pretendidas foi percebido que uma professora e um egresso do curso foram frequentemente citados nas falas como figuras relevantes para o trato das questões de gênero e sexualidade no curso, o que nos levou a incluí-los na amostra, a fim de enriquecer a compreensão dos fenômenos estudados. Os dados produzidos foram analisados utilizando o método da análise textual discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2020).

Segundo Moraes e Galiazzi (2020), a ATD é um método utilizado em pesquisas qualitativas que possui semelhanças com a análise do discurso e da análise de conteúdo, se localizando entre os extremos dessas duas técnicas, buscando “produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p.13).

O conjunto de transcrições das entrevistas semiestruturadas realizadas é chamado de corpus e este foi tratado a partir das três etapas da ATD que, segundo Moraes e Galiazzi (2020), são: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente.

Na primeira etapa, o corpus foi fragmentado e as unidades empíricas de análise foram definidas e agrupadas. As transcrições das 11 (onze) entrevistas resultaram em 129 unidades que foram codificadas de acordo com o número da

questão da entrevista, a característica da pessoa entrevistada, sobre qual currículo ela estava se reportando e a numeração da unidade empírica.

Em seguida, se fez a busca por interlocutores teóricos que contribuíssem com a análise e com o processo de categorização das unidades empíricas da primeira etapa e unidades teóricas que emergiram nesta segunda etapa. Estabeleceu-se, então, relações entre as unidades empíricas e teóricas que foram sintetizadas e organizadas, resultando em 11 (onze) categorias iniciais e na categoria final. As categorias em questão são elencadas no quadro a seguir:

**Art 3) Quadro 01: Categorias iniciais e categoria final**

<b>Categorias iniciais</b>	<b>Categoria final</b>
Gênero e/ou sexualidade no curso	Formação de professores(as) de Educação Física para as questões de gênero e sexualidade na UEFS
Invisibilização do tema	
Organização curricular	
Questões políticas	
Transversalidade	
Sujeitos que transgridem	
Discussões emergentes	
Concepções adotadas	
Bagagem extracurricular dos(as) alunos(as)	
Potencialidades	
Formação continuada	

Fonte: elaboração própria (2022)

Por fim, o texto descritivo e interpretativo chamado de metatexto foi produzido a partir das unidades que compõem a categoria final. Para a apresentação dos resultados, o texto foi subdividido de acordo com os três modelos curriculares distintos que o curso de Educação Física da UEFS já teve.

Para discutir a formação no primeiro modelo curricular implantado, três indivíduos foram entrevistados: dois egressos do curso e um professor que

participou da comissão de elaboração do currículo em questão. Para discutir a respeito do segundo modelo curricular, uma professora, um professor membro da comissão de reformulação e dois egressos foram entrevistados. Já para o terceiro modelo curricular, contamos com a colaboração de duas professoras, um professor membro da comissão de reformulação curricular e uma estudante do curso. Alguns(as) entrevistados(as) atuaram em mais de um modelo curricular e, portanto, podem ter trazido contribuições sobre mais de um currículo. Abaixo, um quadro com nomes fictícios dos(as) entrevistados(as) e os modelos curriculares aos quais eles(as) se referiram prioritariamente.

**Art 3)** Quadro 02: Relação de entrevistados e modelos curriculares

<b>Modelo curricular</b>	<b>Entrevistado(a)</b>
Primeiro (1996-2004)	<b>Sara</b> – Egressa
	<b>Jonas</b> - Egresso
	<b>Silvio</b> – Professor membro da comissão de implantação do curso
Segundo (2004-2018)	<b>João</b> – Egresso
	<b>Joice</b> – Egressa
	<b>Stella</b> - Professora
	<b>Alexandre</b> – Professor membro da comissão de reformulação
Terceiro (2018-atual)	<b>Carla</b> - estudante
	<b>Letícia</b> - Professora
	<b>Fran</b> - Professora
	<b>Rogério</b> – Professor Membro da comissão de reformulação

Fonte: Elaboração própria (2022)

### **Art 3) FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA UEFS NO CURRÍCULO DE 1996**

Elaborado em 1996, o primeiro currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS ainda se pautava em um modelo tradicional e tecnicista de formação de seus professores. Sendo um reflexo da sociedade da época, ele não se afastava muito das concepções hegemônicas daquele período. Assim, mesmo que o movimento renovador da Educação Física já estivesse se articulando e aspectos mais sociológicos e históricos já estivessem ganhando espaço na área, a cultura esportiva predominante da década de 1980 ainda tinha muita força (BRACHT, 2013).

Quando questionados se o modelo curricular em questão contemplava questões de gênero e sexualidade, parte das respostas dos(as) entrevistados(as) foram:

*Eu passei 5 anos na UEFS como aluna e eu não me recordo de ter visto nenhuma iniciativa voltada pra discussões de gênero, de valorização da comunidade LGBTQIA+, nada! (Sara, 2022)*

*Eu não me recordo de aprofundamentos teóricos conceituais. Esses debates, colocaria atuais né, mas eu sei que não é um debate atual, tá chegando mais agora assim, sobre transexualidade, a questão da homossexualidade nos esportes. Esses debates, pelo menos pra mim, foi nesses últimos 10 anos. Eu já tinha formado. (Jonas, 2022)*

*Não, naquela época quase que não se falava nessas coisas. Essa é a realidade. Então eu creio que não foi pensado por conta disso. (Silvio, 2022)*

Dessa maneira, os(as) entrevistados(as) indicaram que havia algumas discussões sobre diversidade ao tratarem de esportes adaptados e questões raciais no curso. No entanto, debates a respeito das identidades de gênero e sexualidade não aconteciam de maneira sistematizada, sendo, portanto, invisibilizadas. O entendimento geral dos(as) entrevistados(as) foi de que esse não era um debate bem difundido na época.

O ocultamento de certas discussões revela a tentativa de apagamento através



do silêncio. Louro (2014) afirma que ao não se falar sobre os homossexuais, por exemplo, talvez se espera que eles deixem de existir, ou que os “normais” não os conheçam, impossibilitando, assim, que esses questionem a própria identidade ou desejem ser como os “diferentes”. Para a autora, a negação dos homossexuais no espaço educacional os confina no lugar dos insultos e piadas, fazendo com que essas pessoas somente se reconheçam como inadequadas.

De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz (LOURO, 2014, p. 84).

Apesar da invisibilização dessas discussões no currículo prescrito, Sara e Jonas rememoram momentos em que os temas gênero e sexualidade apareceram no dia a dia do curso. Sara relata um caso em que o machismo interferiu diretamente na experiência de estudo de um colega, quando o rapaz em questão se recusava a cursar o componente curricular obrigatório Ginástica Rítmica, pois um dos instrumentos avaliativos era a execução de uma coreografia, o que ele acreditava ser um atentado contra a sua masculinidade. Após muita resistência, e a intervenção sensível da professora do componente, ele acabou cursando a disciplina e realizando os requisitos necessários para a sua aprovação, chegando a relatar que gostou da experiência.

Considerando a matriz heteronormativa a que somos submetidos, a preocupação do estudante em ferir sua masculinidade é facilmente explicada. Como aceitar se colocar em uma posição que fomos ensinados(as) a rejeitar? Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) citam as armadilhas da linguagem que, no campo educacional, nos forçam a assumir posições impositivas, binárias e conflituosas. Dentre elas, o papel da escola em normatizar os indivíduos tomando como referência padrões heteronormativos e europeus, que consideram o homem hétero branco como ideal e, conseqüentemente, as outras possibilidades de ser e existir como erradas, inadequadas e vexatórias.

As políticas sociais e educacionais do Brasil exaltam a nossa “diversidade criadora”, ao mesmo tempo em que há um silenciamento das diferenças no campo da educação e isto tem significado a construção da heteronormatividade como norma e normalidade e a estética branca como modelo do belo (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 93).

Jonas relembra que uma professora de psicologia discutiu questões sobre

sexualidade e desejos na perspectiva psicanalítica utilizando Freud como principal referência, sem, no entanto, abordar temas como diversidade ou inclusão. Ele também relata que o gênero aparecia de maneira superficial em alguns momentos durante aulas de práticas esportivas, buscando integrar as meninas e garantir a participação delas, mesmo que fosse através da criação de regras específicas para tal.

A suposta necessidade de se adaptar as regras do jogo para “incluir” as meninas, segundo Sousa e Altmann (1999) e Louro (2014), parte do pressuposto de que as meninas têm uma incapacidade inata, o que tornaria necessária a reformulação condescendente das regras do jogo sob a justificativa de uma pretensa inclusão. Esse é o tipo de pressuposto que por muito tempo foi tomado como verdade absoluta e que, até os dias de hoje, custa a ser questionado. Com isso, percebemos as concepções sexistas que atravessavam o curso de maneira silenciosa.

Quando questionados a respeito das concepções de gênero e sexualidade que eles(as) achavam que esse modelo curricular expressava, Sara e Jonas também responderam de forma semelhante: o currículo se baseava em padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade e que, mesmo que este não tenha sido construído com a intenção de agredir, não havia preocupação em abarcar a diversidade. Outras possibilidades para além do binarismo não eram sequer consideradas.

*É um currículo onde a presença de dois gêneros né, seria o gênero masculino e o gênero feminino. A gente não tinha outro debate. Era essa, vamos dizer assim, essa coisa de polaridade né, entre o gênero masculino e o gênero feminino. Não existiam debates que abarcassem outras experiências, outras possibilidades de viver o seu corpo. (Jonas, 2022)*

*O currículo em si, eu acho que ele acabava mantendo a concepção social da época de masculino, feminino e quem fosse diferente que se virasse pra se integrar, porque o que que acontece? Se a gente pensa em inclusão, a gente tem o período da exclusão, o período da integração e o período da inclusão efetivamente, que ainda está acontecendo porque a gente não pode dizer ainda que é inclusivo né, com tantos problemas que a gente tem, mas essa ideia da integração, que é aquela da tolerância em que diz “ó, eu permito que você conviva comigo, mas você se vira pra poder acompanhar a sociedade” então eu acho que o currículo ele mantinha isso.*

(Sara, 2022)

As percepções de Jonas e Sara a respeito das concepções que fundamentaram a formulação do primeiro modelo curricular se confirmam quando confrontadas com as falas do professor Silvio, que participou da elaboração desse currículo. Para Silvio, todos sempre foram tratados com muito respeito no curso, e ele nunca presenciou nenhum tipo de discriminação. Além disso, ele demonstrou-se saudosista do tempo em que as práticas esportivas tinham destaque na universidade, e lamenta o viés político ideológico de esquerda que, segundo ele, vem dominando o currículo do curso desde a primeira reformulação que aconteceu em 2004. Para ele, a inclusão de disciplinas relacionadas à sociologia e antropologia faz parte da agenda política esquerdista. Ele conta:

*[...] começou principalmente nessa reforma que ficou bem evidente, que existiam os interesses políticos, né. A esquerda se introduzindo, a esquerda adquirindo espaços, ocupando os espaços, principalmente, no nosso caso, na universidade. As escolas também, as diretoras, todo mundo que tivesse qualquer relação com alguém de outro partido, esses caras eram substituídos, eram aposentados, eram, sei lá... Enfim, contanto que fosse ocupado pessoas que tivessem falando a mesma língua deles. Quer dizer, deles que eu falo, o pessoal de esquerda. (Silvio, 2022).*

Apesar da década de 1990 ter sido apontada por Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) como um marco, por ser um momento em que os movimentos sociais discutiam as práticas discriminatórias, principalmente no contexto educacional do Brasil, a Educação Física, tendo forte relação histórica com o conservadorismo militar, não se apropriou desses conceitos de imediato e aqueles formados em outros paradigmas educacionais ainda podem se mostrar inclinados a reproduzi-los.

Por fim, foi perguntado aos(às) egressos(as) se, no momento em que se formaram, eles(as) se sentiam preparados para lidar com a diversidade na escola. Ambos responderam que sim, mas que essa preparação tinha sido graças às suas vivências e relações pessoais, e não à formação oferecida no curso. Mas Sara ressalta:

*Agora, se o que eu posso dizer que estava preparada, corresponde com o entendimento que eu tenho hoje da coisa? Não. Era o entendimento da época. Era agir pedagogicamente,*

*de maneira acolhedora, não repressora, não preconceituosa, não vexatória, não humilhante... (Sara, 2022)*

Questionados a respeito do currículo implantado em 2004, Jonas e Sara também puderam contribuir, já que haviam retornado posteriormente como docentes da instituição. Suas contribuições serão incluídas na seção seguinte.

### **Art 3) FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA UEFS NO CURRÍCULO DE 2004**

O currículo elaborado em 2004 foi o que, até o momento, se manteve em vigor por mais tempo. De 2004 até sua reformulação, no final de 2018, as questões de gênero e sexualidade seguiam não estando previstas nos documentos prescritos. No entanto, diferente do silenciamento velado ocorrido no modelo curricular anterior, as demandas passaram a emergir com mais frequência e forçar debates que não estavam nos planejamentos.

Assim, apesar de não se propor, inicialmente, a discutir as questões de gênero e sexualidade, as movimentações de estudantes engajados e a entrada de novos docentes envolvidos com as temáticas da inclusão e diversidade foram tornando a invisibilização desses temas cada vez mais difícil. De acordo com os(as) entrevistados(as), algumas pessoas foram fundamentais para que esse movimento ocorresse, tendo sido frequentemente citados: João, um egresso do curso, e Fran, uma professora.

João é um homem trans que ingressou no curso antes de iniciar seu processo de transição de gênero, e que transicionou enquanto ainda era estudante. Sara, Letícia, Joice, Alexandre e Rogério mencionam o impacto direto ocasionado pela presença de João no curso, tanto por sua existência naquele espaço, quanto pela luta e reivindicações que ele fazia. Para eles(as), as discussões a respeito de gênero e sexualidade só passaram a acontecer com mais frequência e profundidade não só no curso, mas em toda a Universidade, após os embates travados por João. Eles(as) contam que:

*João levantou a bandeira, transformou o curso todo porque hoje o curso tem outro entendimento graças às ações de João, e inclusive ainda estamos na luta por demandas que ele suscitou, como, por exemplo, a questão do banheiro. (Sara, 2022)*

*Quando João entrou e ele bancou mesmo os debates, até os professores mais conservadores precisaram ceder, né. (Joice, 2022)*

*Eu vou falar uma coisa pra você, eu não lembro. Simplesmente eu não lembro, por exemplo, antes de João no curso, eu não me lembro de ninguém tá discutindo, refletindo sobre essa questão, entendeu? Não que a gente não tivesse pessoas que eram LGBTQIA+ dentro do curso. Tinha. Mas o que eu observo assim, é que elas eram pessoas que não expunham a sua sexualidade. Por medo, muitas vezes, elas eram obrigadas a ter uma postura mais discreta. (Rogério, 2022)*

*Eu acho que João no curso acabou sendo um divisor de águas né, porque aquilo que ficou “gente!” Para alguns foi: “Existe mesmo. Eles existem!” Eu acho que pra alguns foi isso, nos convoca a discutir sobre, vamos. Então eu acho que foi a partir de João, né. (Letícia, 2022)*

Os depoimentos reforçam a importância de a Universidade ter suas portas verdadeiramente abertas para o público diverso, se buscamos combater as discriminações e abraçar a diversidade. Esse movimento é positivo por fortalecer a identificação e a sensação de pertencimento por parte daqueles que são socialmente marginalizados e também para os que convivem, por retirar a diversidade do campo da abstração e trazer para a realidade palpável e concreta.

Alexandre, Jonas e Joice também mencionam, sem citar nomes, situações em que discussões sobre gênero e/ou sexualidade foram trazidas pelos alunos no cotidiano da sala de aula. Segundo Jonas, isso tem sido cada vez mais comum, e os estudantes têm levantando bandeiras identitárias com mais frequência.

Segundo Louro (2021), a organização dos currículos tende a ignorar a diversidade, pois dentro da lógica da naturalização das relações, todos aqueles que não se encaixarem nos comportamentos esperados são tratados como as minorias que serão colocadas a margem das preocupações curriculares, que volta suas atenções à maioria. Para a autora, no entanto, na constituição das diferenças, as ditas minorias não são passivas nesse processo, e os corpos envolvidos tanto podem se conformar quanto resistir e se rebelar. A rebelião foi o caminho escolhido por João.

É preciso tomar cuidado, no entanto, para que não fiquemos sempre a espera de alguém que lute e reivindique para que o movimento de reconhecimento, acolhimento e adequações necessárias aconteçam. Esse processo pode ser muito desgastante e a presença das pessoas nos espaços educacionais não deve ser uma

constante batalha. João contribui com seu ponto de vista acerca da sua passagem no curso:

*Eu senti que eu, enquanto estudante, tive que fazer muito mais esforço pra levar esse debate e muitas vezes ser o próprio professor né, dessas questões de gênero e sexualidade dentro da UEFS, pra que aqueles docentes pudessem perceber que dentro daquela formação faltava algo. Então eu entro com esse debate, eu meio que puxo o tapete e digo “gente eu tô aqui, eu existo. E aí, a gente não vai falar sobre isso?” (João, 2022)*

Quando perguntados a respeito das concepções de gênero e sexualidade que o currículo expressava, as respostas permanecem semelhantes às que se referiam ao currículo anterior: por não expressar uma concepção explícita e por não trazer no documento nenhuma referência a esses debates, entende-se que os padrões e normas eram tomados como referência e não seriam questionados. Porém, podemos observar como o currículo é dinâmico e vivo. Apesar de não estar prescrito, debates sobre sexualidade e identidades de gênero passaram a acontecer de maneira forçosa pelas demandas sociais trazidas pela comunidade.

Com isso, temos alguns relatos de professores que passaram a se sensibilizar com essas temáticas e abordá-las no cotidiano. Joice, enquanto egressa de uma turma anterior à entrada de João no curso, afirmou não ter vivenciado nenhuma discussão aprofundada sobre o gênero e sexualidade, apenas algumas situações em que os próprios estudantes levantavam questionamentos, mas a esses assuntos não se dava prosseguimento. Já Alexandre e Stella, enquanto professores, afirmam que observam movimentações próprias e de colegas no sentido de discutir essas questões.

*Se eu bem me lembro, assim, as poucas questões, poucos debates que aconteceram em algum momento, até nas próprias disciplinas, era sobre vestimenta né, a nossa forma de se vestir e corpo né, como nosso corpo poderia ser acessado, e aí eu me lembro bem de que isso só apareceu nas disciplinas que foi Stella que ministrou, e apareceram, assim, algumas outras disciplinas que uns professores né, que vão pela linha marxista, permitiam. (Joice, 2022)*

*O que eu sei e eu acredito que possa ter acontecido, e eu sei por que eu sou uma das professoras que fazia esse movimento por dentro das disciplinas é que alguns professores sensíveis ao debate, por estarem engajados também na luta, por compreenderem a necessidade da discussão na formação, tratavam isso por dentro dos seus componentes. (Stella, 2022)*

O fato de não aparecer no currículo prescrito também trazia implicações nas ações docentes. Pois, por não haver explicitação direta nos objetivos ou ementas, por exemplo, ficava a critério unicamente dos(as) professores(as) se iriam discutir gênero e sexualidade ou não. Alexandre comenta que em um corpo docente heterogêneo, é difícil definir uma concepção unificada. João, por sua vez, menciona alguns professores com viés progressista que eram mais abertos às discussões que ele pautava. Ele conta:

*Eram os professores que discutiam, de uma certa forma, alguma pauta relacionada as questões de raça, ou às questões relacionadas à classe, então, a gente tinha mais esses professores que já tinham esse olhar e aí utilizava isso pra trazer o debate, ou pelo menos abrir o espaço pra que isso fosse discutido. Mas isso não partiu de nenhum professor, né, partiu mais do meu tensionamento. (João, 2022)*

A ação docente na construção de um espaço educacional – e de uma sociedade – mais plural e igualitária é essencial, pois, segundo Louro (2014), as instituições educacionais estão intimamente ligadas à perpetuação das desigualdades, através da sua produção e reprodução, e por isso, enquanto professores e professoras, precisamos estar cientes do nosso papel de resistência ou de complacência, ação ou omissão diante desse paradigma. Afinal,

*Se a escola tem sido espaço de reprodução de desigualdades e exclusões, ela é também lugar de reflexão e transformação. Uma instituição estratégica para uma mudança cultural da sociedade, plataforma para a difusão de discursos que problematizam o sexismo, o racismo e a LGBTfobia, valorizem o reconhecimento da diversidade e o enfrentamento às injustiças (BORTOLINI, 2022, p. 51).*

Assim, os embates travados por estudantes, a colaboração de professores(as) engajados e a Resolução do Conselho Nacional de Educação 02/2015 (BRASIL, 2015), foram fatores decisivos para que a demanda latente de se discutir gênero e sexualidade na formação de professores de Educação Física não pudesse mais ser ignorada. Com isso, a reformulação de 2018 passou a trazer direcionamentos explícitos nos documentos curriculares.

### **Art 3) FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA UEFS NO CURRÍCULO DE 2018**

O modelo curricular formulado em 2018 trouxe mudanças significativas no quesito gênero e sexualidade na formação dos professores de Educação Física da

UEFS. O tema passou a ser abordado de forma explícita na ementa de um componente curricular obrigatório a ser ministrado no primeiro semestre. Além disso, o documento apresenta direcionamentos sobre os objetivos do curso e o perfil do egresso que remetem, entre outras coisas, ao respeito à diversidade sexual e de gênero (BAHIA, 2018).

O novo componente curricular, que trata das questões de gênero e sexualidade foi intitulado “Corpo e Diversidade”, e traz em sua ementa a proposta de discutir: “Corpo e diversidade: interfaces com a educação e saúde. Princípios de equidade, direitos humanos. Paradigmas de identidade de gênero/orientação sexual. Políticas de promoção e valorização da diversidade” (BAHIA, 2018, p. 116).

Quando questionados se o novo currículo contemplava as questões de gênero e sexualidade, tivemos respostas distintas entre os entrevistados. Enquanto o professor Rogério acredita que sim, o professor Alexandre e a professora Fran pensam que as questões estão contempladas de maneira superficial, com espaço para mais discussões.

Repensar a maneira como o gênero e a sexualidade são abordados no curso precisa ir além de mencioná-los como objeto de estudo de forma pontual. As questões de gênero e sexualidade precisam ser repensadas em todo o decorrer do curso. Segundo Oliveira (2016), é preciso adotar uma ontologia do gênero que pressupõe desnaturalizar os papéis de gênero e pensá-lo como a síntese de uma multiplicidade de fatores psíquicos, sociais e políticos, sem presumir fixidez ou apego a uma identidade estável e imutável. Deixando, assim, de assumir padrões normativos excludentes e incorporando as inúmeras possibilidades de ser.

Apesar de reconhecer o avanço em relação aos modelos curriculares anteriores, os(as) entrevistados(as) acreditam que em apenas um componente curricular de 60 (sessenta) horas não é possível abordar as questões de gênero e sexualidade com a profundidade que o tema exige, ainda mais se considerarmos que o termo diversidade é bastante amplo e abre a possibilidade de abordagem de diversos temas tais como raça, religião e classe.

A inclusão das questões de gênero e sexualidade nesse novo processo de reformulação, apesar da trajetória mencionada na seção anterior, não transcorreu sem tensionamentos ou conflitos. A professora que ministra o componente “Corpo e Diversidade”, Fran conta que foi a encarregada da elaboração da ementa em questão, mas que não conseguiu fazer cumprir seu desejo de trazer o termo gênero



no título da disciplina, uma vez que os outros membros da comissão de reformulação foram contrários a essa ideia.

*[...] é importante o título, ele é extremamente importante, então corpo, gênero e diversidade, pra mim daria conta de pensar que não só professora Fran, mas todo e qualquer outro docente que viesse a atuar com esse componente curricular, tivesse o compromisso de discutir gênero, então quando você não traz gênero e você traz corpo e diversidade, dá uma amplitude muito grande, inclusive pra você pensar que corpo esse outro docente quer discutir, quais as variáveis de diversidade que este docente vai discutir, a prerrogativa é dele. (Fran, 2022)*

A professora Fran foi mencionada nas entrevistas como a referência no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade no curso. Entrevistados(as), tanto professores(as) quanto estudantes, indicavam que eu deveria entrevistá-la também, pois, segundo eles, uma vez que ela possui grande envolvimento essa temática, teria mais propriedade para responder meus questionamentos. Porém, é preciso que nos atentemos que, da mesma maneira que apenas um componente curricular não consegue abarcar tudo que é necessário a respeito do tema, tampouco uma professora pode ser a única a discutir esses assuntos dentro do curso. No entanto, de acordo com os entrevistados, é o que vem acontecendo.

*Tipo assim, no meu ponto de vista, até agora, dentro da faculdade ali, pra falar de corpo e sexualidade, no momento, até agora eu só vi professora Fran, que tem um potencial de abordar o tema mesmo, só ela. (Carla, 2022)*

*Chegou uma aluna minha de projeto de pesquisa pra discutir a questão LGBTQIA+ e acho que tinha uns 3 alunos na minha disciplina de projeto querendo. E quem é que tem? Fran! Fran! Só Fran. Fran super sobrecarregada porque ninguém orienta. (Letícia, 2022)*

Comentando o aumento da procura por orientação dentro dos temas de gênero e sexualidade, a professora Fran conta que não deseja ser considerada a dona do tema, nem ser vista como a especialista no assunto.

*Quando eles vêm fazer essa procura e eu vejo que o numero é alto eu devolvo pro colegiado, dizendo: “colegiado, a gente tem muito estudante querendo discutir sexualidade, querendo discutir gênero. Como é que a gente faz? Porque que eles só encontram a mim?” Então quando eu faço isso eu estou problematizando uma deficiência no curso que precisa ser*

*sanada. (Fran, 2022)*

Essa procura por orientação também foi mencionada por Carla, a entrevistada que no momento da pesquisa ainda era estudante do curso. Ela conta que uma colega de curso gostaria de discutir sobre o corpo e a sexualidade do professor de educação física em seu projeto de TCC, mas que a professora Fran, única que trabalha essa temática, estava sobrecarregada de demandas e não pôde orientá-la.

Essa movimentação dos(as) estudantes demonstra, mais uma vez, a insurgência destes(as) que não mais aceitam o silenciamento das questões que os(as) tocam. Para seguir trilhando e buscando mudanças, seria necessário, também, que o corpo docente como um todo acompanhasse e desse suporte a esse engajamento. Porém, essa tem se mostrado uma dificuldade dentro do curso.

Ter uma quantidade reduzida de docentes ou até um(a) único(a) professor(a) envolvido(a) com essas temáticas dentro da instituição não é um fenômeno exclusivo da UEFS e é uma realidade que também observada, por exemplo, nos estudos de Santos (2016) e Freitas & Souza Junior (2020). Isso faz com que outras pessoas se sintam desobrigadas de tratar do assunto uma vez que o curso tem um(a) pessoa considerada especialista. A insegurança também é uma realidade, pois muitos docentes universitários nunca tiveram formação específica para essas questões e acabam reproduzindo comportamentos discriminatórios aprendidos desde a infância, como identificado no estudo de Santos (2016):

“[...] (as) professores (as) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS estão realmente abordando de maneira superficial e aligeirada as temáticas gênero e sexualidade no curso. Ademais, ainda trazem consigo as abordagens de gênero e sexualidade, de cunho sexista, segregacionista e moralista, que foram internalizadas e naturalizadas em seus corpos desde o nascimento, mediante o contexto sociopolítico, econômico e cultural da sociedade brasileira” (p.230).

Uma alternativa à personalização dessas discussões foi apontada por Alexandre, Rogério, Stella, Fran e Letícia: a interdisciplinaridade e a transversalização das discussões. Gênero e sexualidade são temas bastante amplos que podem ser trazidos e debatidos nas mais diversas situações e campos de estudo. O próprio documento curricular do curso traz uma breve indicação dessa possibilidade ao citar o gênero e sexualidade como tema que poderia ser discutido de maneira interdisciplinar (BAHIA, 2018).

*Pra mim são coisas que tem que estar permeadas nos diversos componentes, porque são coisas orgânicas, são coisas do dia-*

*a-dia, na universidade tá... na verdade não só a universidade, na escola... Então a gente tem que tá preparado. (Alexandre, 2022)*

Para que esse movimento interdisciplinar e de transversalização aconteça, é preciso contar com o engajamento do corpo docente de maneira geral, e, com esse objetivo, a professora Fran menciona que os primeiros passos estão sendo dados. Ela conta que os(as) professores(as) mais próximos a ela estão se sensibilizando cada vez mais para as questões de gênero e sexualidade e que estão percebendo que esses debates são importantes. Porém, Fran afirma não saber se essa sensibilização já se materializou em ações dentro de outros componentes curriculares que não os dela. Para Louro (2014) tal sensibilidade pressupõe conhecer, se informar e também agir politicamente. Ainda segundo a autora, afinar essa sensibilidade é essencial para se pensar estratégias de intervenção enquanto docentes.

Por fim, convidados a conjecturar se os estudantes do atual modelo curricular estariam preparados para lidar com as questões de gênero e sexualidade na escola, Letícia, Fran, Stella e Rogério acreditam que, mais do que nos currículos anteriores, esses(as) estudantes estarão minimamente sensibilizados a esses debates e poderão buscar meios de intervir em situações de injustiça ou discriminação que venham a acontecer em sua atuação profissional.

*O que a gente pretende durante o curso de formação é fazer a discussão, fazer as reflexões e incluir os estudantes em situações reais de ensino-aprendizagem por meio das práticas curriculares, dos estágios, e pra que isso seja a formação inicial deles, pra que eles tenham algum nível de preparação pra enfrentar o desafio que é ministrar aulas de educação física na educação básica. Agora, dizer assim se eles estão preparados pra lidar com essa questão da diversidade de gênero e sexualidade, é muito difícil dizer. A própria escola não está preparada pra isso. (Rogério, 2022)*

Uma vez que o planejamento de um curso de formação de professores visa preparar para a atuação profissional na educação, sobretudo na educação básica, achamos pertinente fazer o exercício de tentar presumir se a preparação oferecida é suficiente. Reconhecemos, no entanto, que essas afirmações só poderão ser cientificamente confirmadas frente à outra pesquisa, realizada com egressos atuantes na educação básica.

### **Art 3) O PONTO EM QUE CHEGAMOS E PARA ONDE VAMOS**

Pensar a formação de professores é sempre uma tarefa complexa, e para que possamos ter a visão do todo é importante considerar não só as informações trazidas na frieza dos documentos, mas também a experiência de quem vivencia ou vivenciou a formação em questão. Foi o que nos propomos a fazer no presente artigo. Com isso, pudemos observar alguns recortes dos movimentos em direção à uma formação mais inclusiva no quesito gênero e sexualidade na formação de professores de Educação Física da UEFS, partindo desde a formação tecnicista, esportivizada e biologizante do primeiro currículo implantado, até o currículo atual, que traz uma visão mais progressista de formação, embora este ainda não contemple o tema com a profundidade necessária.

Constatamos que a temática foi invisibilizada por um longo período no curso, durante toda a vigência do primeiro currículo e grande parte do segundo, somente tendo sido abordada a partir de demandas trazidas por estudantes. Com isso, é possível identificar a importância de levar a visão dos estudantes em consideração para construir um modelo curricular em que se abarque as necessidades não só legais e normativas do documento, mas também das demandas trazidas por toda a comunidade envolvida.

Por sua vez, o terceiro currículo, e mais recente até o momento, passa a trazer as questões de gênero e sexualidade em seu texto e em suas práticas, porém, apenas em um componente curricular ou refletidos por apenas uma professora que tem afinidade com a temática. Os(as) entrevistados não conseguiram apontar discussões que tenham ocorrido sistematicamente em outros momentos da formação. Isso demonstra o problema de associar um tema a um único indivíduo, fazendo com que as discussões se tornem pontuais, sem o aprofundamento ideal, ou mesmo sem a transversalização por todo o currículo.

Professores e professoras indicaram a possibilidade dos temas serem discutidos de forma transversal e interdisciplinar, a fim de garantir os debates e reflexões necessários, sem interferir na carga horária total do curso. Esse caminho, no entanto, pressupõe interesse, colaboração, articulação e parceria entre os(as) docentes do curso, que mesmo sendo especializados em áreas distintas, podem se unir pelo objetivo comum de estruturar um curso de Educação Física mais plural,

inclusivo e antidiscriminatório.

Com isso, não encerramos o debate, mas buscamos instigar as discussões sobre as possibilidades formativas no curso de Educação Física da UEFS ou em outros. Assim, objetivando um maior alcance na compreensão sobre a formação desses professores para as questões de gênero e sexualidade, sugerimos pesquisas futuras que se voltem à atuação dos egressos na educação básica. Tais estudos podem nos trazer mais indicações de lacunas e melhorias a serem feitas.

### Art 3) REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DA CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 2, p. 85-97, 2011.

BAHIA. Feira de Santana. **Projeto político pedagógico do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física**. Feira de Santana: UEFS, 2018.

BIRMAN, Joel. Jogando com a verdade. Uma leitura de Foucault. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 12, p. 301-324, 2002.

BORTOLINI, Alexandre. Uma perspectiva interseccional de gênero para pensar e transformar a educação. In: **Gênero e sexualidade na educação: uma perspectiva interseccional**. YORK, Sara Wagner; SILVA, Sergio Luiz Baptista da; NOLASCO, Leonardo (orgs.). – 1.ed. – Salvador, BA: Devires, p. 27-54, 2022.

BRACHT, Valter. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. MEDINA, João Paulo S; HUNGARO, Edson Marcelo, ANJOS, Rogério dos, BRACHT, Valter, colaboradores. - 26. ed. Campinas: Papirus, p. 99-116, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 21ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. – 11ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Milena de Bem Zavanella; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. Gênero, sexualidade e educação física: formação e prática docente. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 4, n. 3, p. 217-230, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, p.07-46, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. E-book. Disponível em: <https://www.editoraunijui.com.br/>. Acesso em: 11 nov.2022.

OLIVEIRA, João Manuel de. Trânsitos de gênero: leituras queer/trans\* da potência do rizoma gênero. In: COLLING, Leandro (org.), **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 109-131.

PETERS, Michael A. Pesquisa educacional: os “jogos da verdade” e a ética da subjetividade. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Orgs.). **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Trad. Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 189-200.

PINHO, Fernando Augusto Souza et al. Foucault e a caixa de ferramentas: modos de pensar sobre a cidade, modos de agir na cidade. **Anais ENANPUR**, v. 17, n. 1, 2017.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas- Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, 2010.

SANTOS, Luciano Rodrigues dos. **Gênero, educação em sexualidade e formação docente**: descortinando o curso de educação física da Universidade Federal de Sergipe. Tese - Doutorado em Educação, Fundação Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, p.255. 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da et al. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) - Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 52-68, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 79-91.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o percurso percorrido em busca da execução dos objetivos desta pesquisa e de responder à questão norteadora, todas as etapas foram concluídas e nos possibilitam refletir sobre as questões de gênero e sexualidade na formação dos professores de Educação Física de maneira geral e, mais especificamente, na formação dos professores de Educação Física da UEFS.

Na primeira etapa desse estudo, ao fazer o levantamento das publicações de artigos, teses e dissertações disponíveis no portal da CAPES de 1997 a 2021, que tratassem sobre gênero e/ou sexualidade na formação inicial de professores/as de Educação Física, foi uma surpresa encontrar um número tão pequeno de produções disponíveis. Em um recorte temporal que contempla 25 anos de publicações, o material analisado foi composto por 10 artigos, 7 dissertações e 3 teses. Essa realidade demonstra a lacuna de produção sobre essa temática e a necessidade de se pensar e estudar mais sobre a diversidade sexual e de gênero na formação dos/as professores/as de Educação Física.

Além da pouca produção acadêmica, os artigos, teses e dissertações analisados revelam outro dado preocupante: tem havido um silenciamento nas discussões sobre gênero e sexualidade dentro dos cursos de Licenciatura em Educação Física. Poucos cursos contemplam alguma discussão nesse sentido e, quando contemplam, são discussões pontuais, realizadas por professores especificamente envolvidos com o tema que tratam do assunto por vontade própria.

Os PPC's dos cursos não costumam trazer orientações explícitas, o que resulta em insegurança por parte dos/as docentes, que, mesmo que reconheçam a importância dessas discussões, não se sentem pedagogicamente amparados para realiza-las. Isso resulta em insegurança, também, em quem se forma, sujeitos que precisarão enfrentar a realidade da educação básica sem a mínima aproximação com a temática.

Assim, para garantir que as discussões aconteçam e que a formação para a inclusão e diversidade seja verdadeiramente efetiva, algumas ações precisam ser tomadas. A primeira delas é garantir que os documentos oficiais das instituições explicitem a intenção de tratar das questões de gênero e sexualidade nos cursos. Além disso, as professoras e professores precisam se articular na construção de planos de ensino e de ação que contemplem as questões de gênero e sexualidade

e, por fim, buscar interligar cada vez mais a formação de professores com a educação básica, estreitando laços e diminuindo a discrepância entre teorização e realidade da qual as/os estudantes ainda se queixam.

Ao adentrarmos nas especificidades do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, estudando os currículos do curso, a realidade encontrada não diferiu muito dos relatos dos artigos, teses e dissertações analisados previamente. As questões de gênero e sexualidade foram silenciadas por um longo período nos documentos oficiais do curso, e quando, finalmente, foram incluídas no currículo, elas acontecem em apenas um componente curricular.

Ao longo dos 25 anos de existência do curso, foi possível observar as mudanças de paradigma que perpassaram a organização dos 3 currículos que já estiveram em vigência. O primeiro deles, escrito em 1996 e implementado em 1997, trazia em sua estrutura os moldes da formação tecnicista e esportivista comuns na Educação Física dos tempos do militarismo. Com isso, a formação se centrava nas práticas esportivas, deixando as questões pedagógicas em segundo plano e as sociais quase no completo esquecimento. Gênero e sexualidade não eram mencionados nesse modelo curricular em nenhum momento.

Em 2004, com a primeira reformulação curricular, o curso se abria para as discussões científicas e pedagógicas. A abordagem dada aos esportes se tornou menos técnica e mais ampla, porém, as discussões sobre gênero e sexualidade ainda não apareciam nos documentos curriculares, tendo sido silenciadas por aproximadamente 15 anos, até a segunda reforma curricular que aconteceu em 2018.

A reformulação de 2018 levou em consideração a resolução CNE/CP N° 02/2015 que indica, entre outras coisas, a necessidade da educação superior, em articulação com a educação básica, abranger as questões de gênero e diversidade sexual (BRASIL, 2015). Dessa maneira, o novo currículo passa a citar questões de gênero e sexualidade ao descrever o perfil do egresso, por exemplo, e inclui um componente curricular obrigatório chamado “Corpo e diversidade” que traz em sua ementa a proposta de discutir a diversidade sexual e de gênero.

Contudo, mesmo considerando ser um avanço se comparado aos modelos anteriores, a discussão de gênero e sexualidade ficar restrita a um único componente curricular não garante o tratamento desse tema tão complexo com a devida profundidade.



Em seguida, as informações obtidas na análise dos currículos foram complementadas com os relatos de professoras, professores, egressos e uma estudante do curso. As memórias e percepções dessas e desses que se envolveram na implantação, reformulação e execução dos diferentes modelos curriculares foram fundamentais para que possamos perceber que o silenciamento das questões de gênero e sexualidade identificado anteriormente não ocorreu sem resistência.

As entrevistadas e os entrevistados contaram como, apesar dos currículos prescritos não indicarem as discussões sobre gênero e sexualidade, alunas e alunos tensionavam e suscitavam o debate, trazendo questionamentos para a sala de aula e, mais recentemente, buscando pesquisar sobre o assunto, situação na qual encontram pouco suporte diante da falta de professores que se aprofundem nessa temática.

Após ter sido indicada apenas uma professora que se debruça sobre os estudos de gênero e sexualidade no curso, professores/as e estudantes reconheceram que a abordagem do tema fica limitada, sendo necessário o engajamento de outros/as docentes, a fim de garantir uma aproximação de maneira transversal e interdisciplinar.

Tendo feito tais estudos e refletido sobre as lacunas encontradas, propomos nos apêndices do presente trabalho, um curso de extensão intitulado “Gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física da educação básica”. O curso foi idealizado com a intenção de estreitar os laços entre universidade e educação básica, uma vez que essa necessidade foi identificada no decorrer da pesquisa realizada.

Além disso, também foi considerado que devemos produzir conhecimento sobre a educação unindo esforços com todos os atores envolvidos sem hierarquização de saberes, dessa maneira, o público alvo indicado para o curso são estudantes da graduação e professores da educação básica, que irão refletir sobre as questões de gênero e sexualidade na escola de maneira conjunta, tomando como base a realidade concreta dos professores já atuantes, contribuindo, assim, com a formação inicial e continuada desses indivíduos.

O curso traz discussões teóricas que buscam sensibilizar para a temática e dar o suporte necessário para que intervenções possam ser propostas com mais segurança. Assim, se propõe discutir, organizar e intervir nas escolas com planos ou projetos elaborados de forma colaborativa pelos licenciandos e professores, com um

momento para feedback posterior à intervenção. Com isso, pretendemos caminhar para a construção de uma Educação Física escolar justa e democrática.

Dessa maneira, sem encerrar o debate, mas objetivando expandi-lo, sugerimos que pesquisas futuras busquem estudar a atuação dos egressos do curso na rede básica de ensino, a fim de identificar as necessidades formativas e caminhos a seguir nas licenciaturas em Educação Física.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p.102. 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. **Anais... I Seminário nacional: currículo em movimento–Perspectivas Atual**. Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Resolução n. 196/96, sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Brasília, 1996.

DOMINGOS, Cleverson Oliveira. Uma educação para a equidade de raça e gênero interseccionado. In: **Cadernos de Estudos: Equidade étnico-racial no sistema municipal de ensino. CEERT - Centro de estudos das relações de Trabalho e Desigualdades**, p. 10-13, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. **The Journal of Narrative and Life History. Trad. de Ferreira Netto**, v. 7, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191-211,

2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. -Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

POTVIN, Maryse. A educação inclusiva e antidiscriminatória: fundamentos e perspectivas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 185-200, 2012.

PRADO, Vagner Matias; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Escola, homossexualidades e homofobia: rememorando experiências na educação física escolar. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 97-114, 2016.

ROCHA MATOS, Naiara et al. Discussão de gênero nas aulas de Educação Física: uma revisão sistemática. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 261-277, 2016.

SANTANA, Bruno Silva de. **Trajetória de um homem trans no Curso de Educação Física da UEFS: uma narrativa subversiva**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual de Feira de Santana: Feira de Santana, 63 p., 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

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

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios1. **Educar em revista**, v. 35, p. 287-305, 2019.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 52-68, 1999.

WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; DORNELLES, Priscila Gomes. **Educação física e sexualidade: desafios educacionais**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A- Termo de anuência da UEFS



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - UEFS/REIT/PROGRAD

#### TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a realização da pesquisa intitulada "Identidade de gênero e sexualidade na formação de professores de Educação Física: os currículos instituídos na UEFS de 1997 A 2021" da mestranda Aila Valadares, do curso Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da UFRB. A referida pesquisa está sob a orientação da Dr<sup>a</sup> Tatiana Polliana Pinto de Lima, Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Informamos que o início da coleta dos dados fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos e o Parecer Consubstanciado, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). A Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde deve ser respeitada na sua integralidade.

Feira de Santana, 18 de março de 2022

Atenciosamente,

Sílvia da Silva Santos Passos  
**Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UEFS**

Taise Bomfim de Jesus  
**Chefe de Gabinete da UEFS**



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia da Silva Santos Passos, Pró - Reitora**, em 18/03/2022, às 15:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



Documento assinado eletronicamente por **Evandro do Nascimento Silva, Reitor**, em 21/03/2022, às 09:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **00044351452** e o código CRC **DDEF281A**.

## APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Aila Oliveira Valadares, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (UFRB), Feira de Santana, BA, estou realizando uma pesquisa sob a orientação da professora Tatiana Polliana Pinto de Lima, intitulada: **“IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OS CURRÍCULOS INSTITUÍDOS NA UEFS DE 1997 A 2021”**, cujo objetivo central é compreender como se dá a formação para as questões de identidade de gênero e sexualidade na Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Nesta pesquisa serão analisados todos os modelos curriculares já instituídos no curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, desde a sua implantação, tomando como base os PPC's, disciplinas ofertadas e suas ementas. Além disso, entrevistas serão realizadas com as/os presidentes dos núcleos docentes estruturantes do curso, docentes e discentes que, preferencialmente, tenham participado das comissões de reformulação curricular.

As entrevistas serão realizadas através de uma plataforma de reuniões online (*Google meet*), com duração aproximada de vinte minutos, nas quais serão conduzidas perguntas a respeito da formação do(a) entrevistado(a), do trato das questões de gênero e sexualidade que tenham vivenciado na instituição e sua opinião a respeito do currículo da UEFS. A gravação das entrevistas será feita por um software de gravação de áudio.

Desta forma, convidamos o (a) Sr (a) para participar desta pesquisa. Sua participação é voluntária e se dará por meio da concessão de entrevista e permissão para que suas respostas sejam gravadas por meio de assinatura digital deste termo. Somente a pesquisadora terá acesso às gravações e estas ficarão armazenadas em arquivo pessoal até serem transcritas, analisadas e, por fim, apagadas. Para garantir o anonimato dos(as) participantes, os e-mails que forem encaminhados para tratar de assuntos da pesquisa serão enviados de maneira individual, sem utilizar listas de contatos. Em caso de vazamento das entrevistas, estas serão armazenadas sem identificação nominal do(a) entrevistado(a), fazendo utilização de codinomes. Objetivando minimizar os riscos de vazamento de dados, nenhum arquivo

relacionado às entrevistas será armazenado em ambientes compartilhados ou nuvem.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente o (a) Sr (a) estará contribuindo para a compreensão do fenômeno em estudo e para a produção de conhecimento científico. Dessa maneira, salientamos, também, que o(a) Sr (a) terá acesso aos resultados da pesquisa assim que o estudo for finalizado.

Devemos esclarecê-lo (a) ainda de que as informações dadas por você serão utilizadas para o alcance do objetivo descrito acima e serão divulgadas em congressos, eventos científicos, artigos e na escrita da dissertação de mestrado, o que pode gerar constrangimentos dadas as perguntas a respeito da sua formação e experiência, identificação do curso e da Universidade, bem como do ano específico das reformas curriculares que serão discutidas nas produções ligadas a esta pesquisa.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Reiteramos que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Esse termo está em conformidade com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa – instância responsável por avaliar questões éticas em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos. Você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em pesquisa da UFRB através dos telefones: (75) 9 9969-0502/ (75) 3621-6850 e E-mail: [eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br](mailto:eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br). Endereço: Rua Ruy Barbosa, nº 719, Centro (Prédio da Reitoria) Cruz das Almas – BA. CEP: 44380-000.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da UFRB, localizada na Av. Centenário, 697 - Sim, pelo telefone (75) 99263-7517 e/ou pelo e-mail: [aila\\_valadares@hotmail.com](mailto:aila_valadares@hotmail.com).

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Aila Oliveira Valadares (Pesquisadora)

## APÊNDICE C - Roteiro para as Entrevistas Semiestruturadas

### Aos presidentes dos núcleos docentes

- 1- Qual sua formação?
- 2- Há quanto tempo você leciona nessa instituição?
- 3- Você acha que a reformulação levou em consideração as questões de gênero? E a respeito da sexualidade?  
Não ( ) - o que faltou?  
Parcialmente ( ) - o que faltou?  
Sim ( ) - de que maneira?
- 4- Você considera que o modelo curricular em questão contempla a discussão sobre gênero?  
Não ( ) - o que falta?  
Parcialmente ( ) - o que falta?  
Sim ( ) - de que maneira?
- 5- Você considera que o modelo curricular em questão contempla a discussão sobre sexualidade?  
Não ( ) - o que falta?  
Parcialmente ( ) - o que falta?  
Sim ( ), de que maneira?
- 6- Que concepção de gênero você acha que o currículo em questão expressa?
- 7- Que concepção de sexualidade você acha que o currículo em questão expressa?
- 8- Você acha que os alunos(as) formados nesse modelo curricular estão preparados(as) para lidar com questões de gênero e sexualidade na educação básica?  
Sim ( )  
Não ( ) - o que falta?  
Parcialmente ( ) - o que falta?

### Aos representantes docentes:

- 1- Qual sua formação?
- 2- Há quanto tempo você leciona nessa instituição?
- 3- Você acompanhou ativamente os processos de reformulação curricular do curso?

- Não ( )  
 Sim ( )
- 3.1- (SE SIM) Você acha que a reformulação levou em consideração as questões de gênero? E a respeito da sexualidade?  
 Não ( ) - o que faltou?  
 Parcialmente ( ) - o que faltou?  
 Sim ( ) - de que maneira?
- 4- Você considera que o modelo curricular em questão contempla a discussão sobre gênero?  
 Não ( ) - o que falta?  
 Parcialmente ( ) - o que falta?  
 Sim ( ) - de que maneira?
- 5- Você considera que o modelo curricular em questão contempla a discussão sobre sexualidade?  
 Não ( ) - o que falta?  
 Parcialmente ( ) - o que falta?  
 Sim ( ), de que maneira?
- 6- Que concepção de gênero você acha que o currículo em questão expressa?
- 7- Que concepção de sexualidade você acha que o currículo em questão expressa?
- 8- Você acha que os alunos(as) formados nesse modelo curricular estão preparados(as) para lidar com questões de gênero e sexualidade na educação básica?  
 Sim ( )  
 Não ( ) - o que falta?  
 Parcialmente ( ) - o que falta?

### **Aos representantes discentes**

- 1- Qual o período da sua graduação em Educação Física na UEFS?
- 2- Já possuía alguma outra formação anterior?
- 3- Você acompanhou ativamente o processo de reformulação curricular do curso, no período em que foi estudante?  
 Não ( )  
 Sim ( )
- 3.1- (SE SIM) Você acha que a reformulação levou em consideração as questões de gênero? E a respeito da sexualidade?  
 Não ( ) - o que faltou?  
 Parcialmente ( ) - o que faltou?  
 Sim ( ) - de que maneira?



- 4- Você considera que o modelo curricular em questão contempla a discussão sobre gênero?  
Não ( ) - o que falta?  
Parcialmente ( ) - o que falta?  
Sim ( ) - de que maneira?
- 5- Você considera que o modelo curricular em questão contempla a discussão sobre sexualidade?  
Não ( ) - o que falta?  
Parcialmente ( ) - o que falta?  
Sim ( ), de que maneira?
- 6- Que concepção de gênero você acha que o currículo em questão expressa?
- 7- Que concepção de sexualidade você acha que o currículo em questão expressa?

-----Para os estudantes já graduados-----

- 8- No período em que se formou, você se sentia preparado(a) para lidar com questões de gênero e sexualidade na educação básica?  
Sim ( )  
Não ( ) - o que faltava?  
Parcialmente ( ) - o que faltava?
- 9- Você buscou alguma formação continuada sobre essa temática? Se sim, qual?

APÊNDICE D- Produto Educacional (4 páginas)

## APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

### 1. *Título da Atividade*

**CURSO DE EXTENSÃO: GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

### 2. *Caracterização da Atividade*

**CURSO DE EXTENSÃO (20 HORAS)**

### 3. *Coordenadora da Atividade*

Nome	Telefone de Contato	E-mail	Carga Horária de Dedicção Semanal(h)
Aila Oliveira Valadares	75-99263-7517	aila_valadares@hotmail.com	4h

### 4. *Área Temática Principal*

**Educação**

### 5. *Carga Horária Total e Local de Realização*

Carga Horária total 20h, na plataforma online Google Meet.

## **6. *Resumo da Atividade***

A atividade proposta é composta de quatro encontros quinzenais visando discutir as questões de gênero e sexualidade na Educação Física da educação básica. Reunindo licenciandos de Educação Física, professores de Educação Física atuantes na educação básica e a comunidade externa em geral, serão discutidos os aportes teóricos para a intervenção a respeito de gênero e sexualidade, as dificuldades encontradas pelos professores e professoras e, em seguida, serão construídos, de maneira colaborativa, projetos de intervenção para as escolas, que serão executados pelos cursistas. Os resultados da intervenção serão trazidos ao último encontro para um momento de avaliação coletiva.

## **7. *Palavras-Chave***

Educação Física; Gênero; Sexualidade; Diversidade; Educação básica.

## **8. *Contextualização e Justificativa da Proposta***

Reconhecendo o papel fundamental da educação escolar no combate aos diversos preconceitos e comportamentos discriminatórios arraigados na sociedade, proponho uma intervenção direcionada dos professores/as de Educação Física a fim de evitar que suas aulas se tornem espaços de reprodução de injustiças e violências. Na presente proposta, faço um recorte para o trato das questões de gênero e sexualidade.

Para tratar do tema em questão é preciso que esses/as professores/as estejam sensibilizados/as e familiarizados/as com esses debates. A pesquisa que antecedeu a elaboração desse produto demonstrou que a formação inicial dos professores de Educação Física tem falhado em contemplar as questões de gênero e sexualidade, deixando uma lacuna na formação desses/as profissionais. Assim, apresento a presente proposta de curso de extensão, visando contribuir com a superação desse déficit.

--

### 9. **Objetivo(s) da Atividade**

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difundir os conceitos básicos das questões de gênero e sexualidade.</li> <li>- Discutir e se apropriar da legislação que legitima as intervenções sobre gênero e sexualidade nas escolas.</li> <li>- Estreitar os laços entre universidade e educação básica.</li> </ul>
---

### 10. **Metodologia de Execução**

<p>O curso será ofertado para uma turma. Serão realizados quatro encontros quinzenais, que trarão momentos de exposição teórica e momentos de debate. Nos momentos teóricos dos dois primeiros encontros serão apresentados conceitos básicos sobre gênero e sexualidade e a respeito da legislação que legitima as intervenções sobre essa temática nas escolas. Nos momentos de debate, os cursistas serão convidados a expressar experiências que já tiveram com o assunto, dificuldades e ações de sucesso. No terceiro encontro, de maneira colaborativa, os cursistas construirão um projeto de intervenção/plano de ação ou plano de aula que abarque questões de gênero e/ou sexualidade. O plano será posto em prática e os resultados serão discutidos no quarto e último encontro previsto para o curso.</p>
---

### 11. **Cronograma de Atividades**

<b>Ação</b>	<b>Estratégia para Ação</b>	<b>Carga horária</b>
Estudos teóricos – principais conceitos	Aula dialógica	4h
Estudos teóricos - legislação	Aula dialógica	4h
Elaboração do projeto de intervenção/plano de aula/plano de ação	Construção coletiva	4h
Intervenção	Execução do planejamento	4h

Avaliação da intervenção	Roda de conversa	4h
--------------------------	------------------	----

## 12. Resultados Esperados

Reconhecendo o papel do/a professor/a no combate ao paradigma da reprodução de violências da sociedade no espaço escolar, o curso de extensão traz o potencial transformador da reflexão sobre a ação, buscando tornar as aulas de Educação Física um espaço acolhedor e inclusivo a todas as pessoas.

Louro (1997) afirma que o combate às desigualdades só poderá acontecer se estivermos cientes da forma como elas se constroem e se manifestam. Ainda para a autora, “isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas” (p. 125).

Assim, o curso de extensão visa o estreitamento dos laços entre universidade e educação básica sem hierarquização de saberes, toma como base a realidade concreta dos professores já atuantes, contribui com a formação inicial e continuada desses indivíduos, sensibiliza para a temática e discute possibilidades reais de intervenção de forma colaborativa. Dessa maneira, caminhamos para a construção de uma Educação Física escolar justa e democrática.

## 13. Indicadores de Avaliação

Ao final do curso um questionário do *Google forms* será entregue aos participantes para medir o nível de satisfação e colher sugestões para outras intervenções.

## 14. Referência Bibliográfica

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. Cortez Editora, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; DORNELLES, Priscila Gomes. **Educação física e sexualidade:** desafios educacionais . Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2017.

WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; DORNELLES, Priscila Gomes. **Educação física e gênero:** desafios educacionais . Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.

#### 15. Fonte de Recursos

**Sem financiamento**

#### 16. Orçamento

<b>Itens</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Valor</b>	<b>Fonte do Recurso</b>
Notebook	1	R\$ 3.500,00	Financiamento próprio

#### 17. Público Alvo e Estimativa de Público

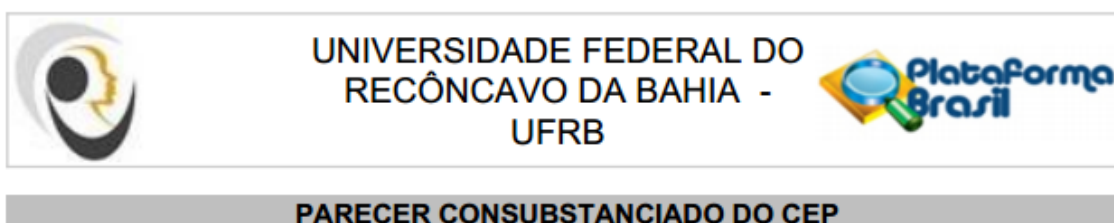
**Público Alvo:** *Profesores(as) de Educação Física da Educação básica e licenciandos em Educação Física.*

**Estimativa de Público:** 50

**Assinatura do Proponente:** \_\_\_\_\_

## ANEXOS

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP - UFRB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OS CURRÍCULOS INSTITUÍDOS NA UFRB DE 1997 A 2021

**Pesquisador:** AILA OLIVEIRA VALADARES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57401822.0.0000.0056

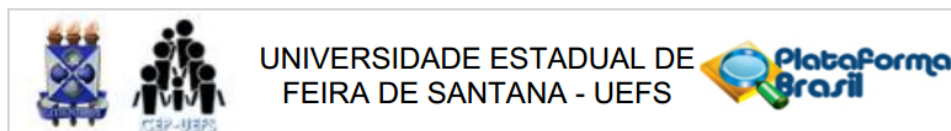
**Instituição Proponente:** Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.450.162

## ANEXO B - Parecer Consubstanciado UEFS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
FEIRA DE SANTANA - UEFS

Plataforma  
Brasil

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OS CURRÍCULOS INSTITUÍDOS NA UEFS DE 1997 A 2021

**Pesquisador:** AILA OLIVEIRA VALADARES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57401822.0.3001.0053

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Feira de Santana

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.771.361