


## Gênero e sexualidade na formação de professores de educação física da Universidade Estadual de Feira de Santana: o que nos dizem os currículos

Aila Oliveira Valadares  
Tatiana Polliana Pinto de Lima

**Aila Oliveira Valadares**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, BA, Brasil


E-mail: aila\_valadares@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5486-0872>

**Tatiana Polliana Pinto de Lima**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, BA, Brasil

E-mail: tatianalima@ufrb.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-2896-5616>

### 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 identificar, através da análise temática de Bardin, como foram tratadas as questões de gênero e sexualidade no curso de 1996 a 2022. No modelo curricular de 1996, pudemos perceber uma forte tendência tecnicista e esportivista e um completo apagamento das discussões a respeito de gênero e sexualidade. No currículo de 2004, o curso passou 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 no texto. No terceiro modelo curricular, elaborado em 2018, gênero e sexualidade passam a aparecer em um componente curricular obrigatório e em trechos do texto do PPC 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. Diversidade.

Recebido em: 19/05/2024

Aprovado em: 05/04/2024



 <http://www.perspectiva.ufsc.br>  
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e94226>

## Abstract

### **Gender and sexuality in the training of physical education teachers at the State University of Feira de Santana: what the curriculum tell us**

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 identify, through Bardin's thematic analysis, how gender and sexuality issues were treated in the course from 1996 to 2022. In the 1996 curriculum model, we could see 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 of PPC 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.  
Physical  
Education.  
Diversity.

## Resumen

### **Género y sexualidad en la formación de profesores de educación física en la Universidad Estadual de Feira de Santana: lo que nos dicen los currículos**

En el presente estudio se realizó un análisis documental de los tres modelos curriculares implementados en el curso de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Estatal de Feira de Santana (UEFS) desde su creación. En los referidos documentos, buscamos identificar, por medio del análisis temático de Bardin, cómo se trataron las cuestiones de género y sexualidad en el curso a lo largo de los años. De este modo, se observó, en la estructura curricular de 1996, una fuerte tendencia tecnicista y deportivista, además de una completa omisión de las discusiones sobre género y sexualidad. En el plan de estudios de 2004, el curso comenzó a enfatizar la investigación científica y una visión más integral en la enseñanza de la educación física; no obstante, el género y la sexualidad aún no se mencionan en el texto. En el tercer modelo curricular, elaborado en 2018, el tema empieza a aparecer como componente curricular obligatorio y en partes del texto que, basados en la Resolución CNE/CP N° 02/2015, describen la institución, el curso, los componentes curriculares y el perfil del egresado. Con esto, identificamos un avance en el tratamiento de las cuestiones de género y sexualidad en el curso, en comparación con los modelos anteriores, en los que las discusiones eran inexistentes. Con todo, concluimos que un solo componente curricular no es suficiente para tratar el tema con la complejidad debida, siendo necesario un abordaje transversal de estas cuestiones.

## Palabras clave:

Plan de estudios.  
Educación Física.  
Diversidad.

## 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. Isso ocorre, já que, no tempo significativo que os/as brasileiros/as passam estudando, da infância à vida adulta, quando cumprido em instituições escolares, tais estudos estarão balizados por currículos que – já adiantamos – não são neutros.

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 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.

### 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 separam e agrupam 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).

Indo 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.

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 inserem. 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 por meio 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 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 de 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. 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.

### **Marcos históricos e curriculares 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, ofertava 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.

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, por meio da resolução CONSU 07/1996, 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 por meio 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 a uma estruturação comum entre os cursos de formação de professores da instituição.

Assim, se iniciam 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>1</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, possibilitando, assim, intervenção nos diversos espaços da cultura corporal de movimento.

Assim, 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.

---

<sup>1</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.



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.

### A análise documental

A análise documental, segundo Gil (2008), se caracteriza pela análise de documentos que ainda não receberam tratamento crítico nos dados que apresentam. 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.

**Quadro 1** - Ocorrências do tema gênero e sexualidade nos currículos da Licenciatura em Educação Física da

UEFS

Subcategorias	Currículo 1	Currículo 2	Currículo 3	Total de ocorrências por subcategoria
<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 das autoras, 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.

## 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.

Apesar da sutil aproximação com a tendência crítica que, na 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 defende 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) 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.

**Quadro 2** - Ocorrência de “gênero e sexualidade” e unidade de contexto no currículo de 1996

Unidade de contexto
[...] Resgate da Cultura Popular Regional; <b>Núcleo integrado de Educação Sexual;</b> Núcleo de Ética e Cidadania; Núcleo de Desenho e Artes; Núcleo de Alfabetização; <b>Núcleo de Estudo da Mulher;</b> Núcleo de Estudo do Negro; [...]

Fonte: Elaboração das autoras com base no documento Bahia (1996, p. 39, grifo nosso).

A presença desses núcleos demonstra que, naquela 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 espaço 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.

## 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 inciso II, 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 na época, bem como pelo 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 desenvolverem 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, programa do Governo Federal que visava combater a violência e a discriminação contra a população LGBT – sigla como era utilizada na época (Soares, 2015).

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 de os 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.

### 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:

**Quadro 3** - Ocorrência de “gênero e sexualidade” e unidade de contexto no currículo de 2018

Unidade de contexto	Subcategoria
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).	Caracterização da instituição
✓ 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).	Diretrizes
VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, <b>de gênero, sexual</b> , religiosa, de faixa geracional e ocio cultural como princípios de equidade (p. 51).	Diretrizes
Identificar questões e problemas socioculturais e	Perfil do egresso

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).	
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)	Perfil do egresso
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, <b>de gênero, sexual</b> , religiosa, de faixa geracional, entre outras, a partir de debates em que o corpo é eixo articulador (p. 67).	Componentes curriculares
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).	Exemplificação de tema que pode ser discutido
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).	Componentes curriculares

Fonte: Elaboração das autoras com base no documento Bahia (2018, grifos nossos).

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 3° artigo, inciso VI, indica a necessidade de a 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 citado 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, aos afro-brasileiros e à classe trabalhadora, mas, também, aos 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 por meio 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 Nº 02/2015.

Ao se referir às competências e habilidades que se pretendem 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, destaca-se 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 à 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 têm 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 não há garantias 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 identitárias e diversidade cultural, uma vez que o exemplo de boas práticas educativas também pode ser formativo.

## 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 de os 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 à inclusão e à diversidade, alguns temas só foram abordados nos currículos quando indicados explicitamente nas normativas. Foi assim com LIBRAS (Brasil, 2005), relações étnico-raciais (Brasil, 2004) e, mais recentemente, gênero e sexualidade (Brasil, 2015).

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.

### Referências

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

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

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 Licenciatura em Educação Física. Feira de Santana**: UEFS, 2016.

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

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

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*: BOROWSKI, Eduardo Batista Von; MEDEIROS, Tiago Nunes; BOSSLE, Fabiano (Orgs.) **Por uma perspectiva crítica na Educação Física escolar: ensaiando possibilidades**. Curitiba: CRV, 2020. p. 47-64.

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**, Brasília, DF, 16 abr. 1941.

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 maio 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. 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.



BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 21. 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.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: 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. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5571> Acesso em: 05 set. 2022.

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. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/317> Acesso em: 08 set. 2022.

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**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 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. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732008000200011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732008000200011&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 11 set. 2022.

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**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

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. Disponível em: [https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto\\_sidnei.pdf](https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf) Acesso em: 23 out. 2022.

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

PEREIRA, João Baptista Borges. Negro e cultura negra no Brasil atual. **Revista de Antropologia**, n. 26, 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.

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

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

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

SOARES, Wellington. Conheça o "kit gay" vetado pelo governo federal em 2011. **Nova Escola**, 01 fev. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011> Acesso em: 08 set. 2022.

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, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/6381> Acesso em 11 out. 2023.

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 (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba-SP, 2020.