



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Larise Piccinini

**Educação das Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em
Educação Física de Santa Catarina**

Florianópolis

2021

Larise Piccinini

Educação das Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação
Física de Santa Catarina

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a
obtenção do título de doutora em Educação.
Orientadora: Prof.^a Joana Célia dos Passos, Dr^a.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Piccinini, Larise

Educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física de Santa Catarina / Larise Piccinini ; orientadora, Joana Célia dos Passos, 2021.

233 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação das Relações Étnico-Raciais . 3. Educação Física. 4. Currículo. 5. Formação de Professores/as .
I. Passos, Joana Célia dos. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Larise Piccinini

Educação das Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação
Física de Santa Catarina

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Ana Cristina Juvenal da Cruz, Dr.^a.
Universidade Federal de São Carlos, UFSCar

Prof.^a Georgina Helena Lima Nunes, Dr.^a.
Universidade Federal de Pelotas, UFPEL

Prof. Santiago Pich, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

Prof. Juares da Silva Thiesen, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

Prof.^a Patrícia Moraes de Lima, Dr.^a.
Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC – Suplente

Prof.^a Tatiane Cosentino Rodrigues, Dr.^a.
Universidade Federal de São Carlos, UFSCar– Suplente

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de doutora em Educação

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Joana Célia dos Passos, Dr.^a.
Orientadora

Florianópolis, 2021

AGRADECIMENTOS

Este trabalho encerra um ciclo que representa um espaço/tempo de compartilhamentos de saberes, afetos e vivências! Uma parte significativa da minha trajetória de vida. Agradeço:

A uma força divina que ilumina a minha vida, os meus passos e me oportuniza encontros terrenos com pessoas muito especiais.

A minha família que amo, meu filho amado Frantiesco que sempre me deu muita força para continuar. Meu companheiro Flavio, pelo apoio, carinho e paciência. Minha amada mãe Nina que me gerou, todo meu amor e gratidão. Ao meu pai Piti, as minhas irmãs e irmão sempre presentes: Luzi, Danda e Lean.

A minha orientadora Joana Célia dos Passos pelo aprendizado antirracista, pela parceria e amizade carinhosa e respeitosa e pelo apoio generoso em momentos muito difíceis.

As minhas colegas e amigas do doutorado Ângela, Stela e Eduarda, gratidão pela parceria de estudos, escritas, conversas, amizade e afetos.

Ao grupo de estudos ALTERITAS: Diferença, Arte e Educação pelos potentes encontros de estudo!

Aos/as meus/minhas professores/as do PPGE/UFSC, especialmente aos professores Santiago Pich e Juarez da Silva Thiesen pelas valiosas contribuições para este trabalho.

As professoras Ana Cristina Juvenal Da Cruz, Georgina Helena Lima Nunes, Patricia de Moraes Lima, Tatiane Cosentino Rodrigues e os professores Santiago Pich e Juarez da Silva Thiesen por aceitarem em participar da banca.

Aos/as professores/as da UFSC, UNIVILLE e UNOCHAPECÓ participantes desta pesquisa.

A CAPES e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, esta tese foi desenvolvida com o apoio de bolsa.

RESUMO

Esta pesquisa discute e problematiza o currículo dos cursos de Educação Física - licenciatura e suas implicações na formação dos professores para a educação das relações étnico-raciais. Portanto, tem como objetivo analisar a produção de sentidos que os currículos de alguns cursos de Licenciatura em Educação Física das diferentes regiões de Santa Catarina propõem quanto à perspectiva antirracista na formação de professores/as. Para tanto, analisamos os Projetos Pedagógicos dos cursos de Educação Física – Licenciatura da UFSC, UNIVILLE e UNOCHAPECÓ quanto à estruturação curricular, concepções, e como os conteúdos a cerca das relações étnico-raciais são implementados na formação. Com o intuito de aprofundar as argumentações teóricas frente à análise documental, entrevistamos os/as coordenadores/as de curso, membros/as do NDE e docentes por meio de entrevista semi-estruturada, sobre a sua participação na estruturação dos PPC (Projeto Pedagógico do Curso) e implementação da educação das relações étnico-raciais. A perspectiva metodológica teve enfoque qualitativo, com reflexões teóricas a partir de aproximações com a perspectiva Pós-crítica de currículo tendo como corte pós-estrutural para compreender os processos de subjetivação e constituição dos discursos/saberes do currículo e seus tensionamentos quanto à perspectiva de uma formação antirracista. Sendo assim, a pesquisa assumiu a tese: os currículos de licenciatura em Educação Física trazem sentidos anteriormente invisibilizados quando os conhecimentos da ERER passam a fazer parte da formulação didático-pedagógica e curricular. Percebemos que tanto o debate forte das ciências humanas para o currículo de formação de professores de Educação Física, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a resolução CNE/CP 01/2004 e as DCNs para educação das relações étnico-raciais trouxeram impactos significativos para os currículos, pois desestruturaram um currículo embasado nos moldes tradicionais propostos anteriormente pela ciência positivista, trazendo a diferença como elemento importante da humanidade, rompendo com a ideia de que existe uma única história contada a partir de uma única “verdade” ou visão de mundo. Por outro lado, para o enfrentamento do racismo, que é estrutural, defendemos discussões mais aprofundadas sobre a estrutura que o mantém, os privilégios da branquitude a partir de teorias pós-críticas (pós-estruturalistas, pós-colonialistas) que questionam a estrutura dominante para além da categoria classe e tragam debates sobre as relações de poder e saber que permeiam as relações das diferenças e os discursos de dominação que assujeitam. Isto posto, os currículos de licenciatura em Educação Física podem tomar outros sentidos quando os conhecimentos da ERER passam a fazer parte da formulação didático-pedagógica e curricular: questões étnico-raciais, diferenças e diversidade postas em discussão, maior inclusão nas práticas pedagógicas, a corporeidade como possibilidade de outras racionalidades mais sensíveis e coletivas, deslocamentos epistemológicos e ontológicos na produção do conhecimento das culturas corporais de Educação Física.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Currículo; Educação Física. Formação de Professores/as.

ABSTRACT

This research discusses and problematizes the curriculum of Physical Education courses and its implications for teacher education for the ethnic-racial relations education. Therefore, aimed to analyze the production of senses that the curriculum of some Physical Education courses in different regions of Santa Catarina propose as for anti-racist perspective in the training of teachers. For so much, we analyzed the Pedagogical Projects of the Physical Education courses at UFSC, UNIVILLE and UNOCHAPECÓ as for the curricular structure, conceptions, and how to content about ethnic-racial relations are implemented in training. In order that to deepen the theoretical arguments against document analysis, the study we interview course coordinators, NDE members and teachers through semi-structured interviews, about their participation in the structuring of PPC (Course Pedagogical Project) and implementation of education on ethnic-racial relations. The methodological perspective had a qualitative focus, with theoretical reflections from approaches with the Post-Critical perspective of curriculum, having as a post-structural cut to understand the processes of subjectivation and constitution of curriculum discourses/knowledge and its tensions regarding the perspective of a ethic and anti-racist training. Thus, the research assumed the thesis that the curriculum in Physical Education bring that were previously invisible when the knowledge of EREER become part of the didactic-pedagogical and curricular formulation. We realize that both the strong debate of the human sciences for the curriculum for the formation of Physical Education teachers, the laws 10.639/2003 and 11.645/2008, the CNE/CP resolution 01/2004 and DCNs for education on ethnic-racial relations brought significant impacts to curricula, as they deconstructed a curriculum based on the traditional molds previously proposed by positivist science, bringing difference as an important element of humanity, breaking with the idea that there is a single story told from a single “truth” or world vision. On the other hand, to confront racism, which is structural, we defend deeper discussions about the structure that maintains it, the privileges of whiteness, and post-critical theories (post-structuralist, post-colonial) that question the dominant structure beyond the class category and that bring debates about the relations and power that permeate the relations of differences and the speeches of domination that they subject. That said, the degree curricula in Physical Education can take on other senses when the knowledge of the EREER becomes part of the didactic-pedagogical and curricular formulation: ethnic-racial issues, differences and diversity discussed, greater inclusion in pedagogical practices, corporeality as a possibility of other more sensitive and collective rationalities, epistemological and ontological shifts in the production of knowledge of physical education bodily cultures.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education. Curriculum. Physical Education. Teacher training.

RESUMEN

Esta investigación discute y problematiza el currículo de los cursos de Educación Física – Licenciatura y sus implicaciones para la formación del profesores para la educación de las relaciones étnico-raciales. Por lo tanto, tiene como objetivo analizar la producción de sentidos que proponer los currículos de algunos cursos de Licenciatura en Educación Física en diferentes regiones de Santa Catarina sobre la perspectiva antirracista en la formación de docentes. Para tanto, analizamos los Proyectos Pedagógicos de los cursos de Educación Física - Licenciatura en UFSC, UNIVILLE y UNOCHAPECÓ en cuanto a la estructura curricular, concepciones y cómo se implementan en la formación los contenidos sobre relaciones étnico-raciales. Con el fin de profundizar en los argumentos teóricos frente al análisis documental, entrevistamos a los coordinadores del curso, miembros de la NDE y docentes a través de entrevistas semiestructuradas, sobre su participación en la estructuración del PPC (Proyecto Pedagógico del Curso) e implementación de la educación sobre las relaciones étnico-raciales. La perspectiva metodológica tuvo un enfoque cualitativo, con reflexiones teóricas desde aproximaciones con la perspectiva pos crítica del currículo, teniendo como corte pos estructural comprender los procesos de subjetivación y constitución de los discursos/saberes curriculares y sus tensiones en torno a la perspectiva de un formación antirracista. Siendo así, la investigación asumió la tesis de que los planes de estudios de grado en Educación Física traen significados que antes se invisibilizaban cuando el conocimiento de ERER pasa a formar parte de la formulación didáctico-pedagógica y curricular. Nos damos cuenta que tanto el fuerte debate de las ciencias humanas para el currículo para la formación de docentes de Educación Física, las leyes 10.639 / 2003 y 11.645 / 2008, la resolución CNE / CP 01/2004 y las DCN para la educación de las relaciones étnico-raciales trajeron impactos significativos a los planes de estudio, ya que desestructuraron un plan de estudios basado en los moldes tradicionales previamente propuestos por la ciencia positivista, trayendo la diferencia como un elemento importante de la humanidad, rompiendo con la idea de que hay una sola historia contada desde una única “verdad” o visión del mundo. Por otro lado, para enfrentar el racismo, que es estructural, defendemos discusiones más profundas sobre la estructura que lo sostiene, los privilegios de la blancura y las teorías pos críticas (pos estructuralistas, poscoloniales) que cuestionan la estructura dominante más allá de la categoría de clase y que suscitan debates sobre las relaciones y el poder que permean las relaciones de diferencias y los discursos de dominación que someten. Esto puesto, el currículo de Educación Física pueden adquirir otros significados cuando el conocimiento de la ERER pasa a formar parte de la formulación didáctico-pedagógica y curricular: cuestiones étnico-raciales, diferencias y diversidad discutidas, mayor inclusión en las prácticas pedagógicas, corporeidad como posibilidad de otras racionalidades más sensibles y colectivas, cambios epistemológicos y ontológicos en la producción de conocimientos de las culturas corporales de la Educación Física.

Palabras clave: Educación en Relaciones Étnico-Raciales. Currículo. Educación Física. Formación de profesores.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Campus</i> Joinville	60
Figura 2 – Centro de Atividades Físicas e esportivas da UNIVILLE.....	61
Figura 3 – Vista aérea do <i>Campus</i> da UFSC de Florianópolis	63
Figura 4 – Centro de Desportos da UFSC.....	63
Figura 5 – <i>Campus</i> da UNOCHAPECÓ em Chapecó	64
Figura 6 – Ginásio de Esportes do Curso de Educação Física UNOCHAPECÓ	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Banco de Tese da CAPES entre 2004 e 2018.....	43
Quadro 2 – Conceitos dos Cursos em Santa Catarina.....	53
Quadro 3 – Dados sobre o número de concluintes dos cursos.....	54
Quadro 4 – Dados Gerais utilizados como critérios de inclusão	55
Quadro 5 – Perfil do Egresso dos Cursos Participantes.....	141
Quadro 6 – Concepção Epistemológica do curso	154
Quadro 7 – Conteúdos Curriculares de acordo com os eixos que orientam os conhecimentos distribuídos em horas/aulas no curso	164
Quadro 8 – Quadro comparativo dos conhecimentos da saúde e pedagógicos	166
Quadro 9 – Distribuição das Culturas Corporais de Movimento da Educação Física	170
Quadro 10 – Conteúdos Curriculares de acordo com as Diretrizes Curriculares para EREER distribuídas em hora/aulas no curso	174
Quadro 11 – Reuniões da ANPED no período entre 2004 a 2018.....	231
Quadro 12 – RBCE no período entre 2004 a 2018	233

SUMÁRIO

1. ENTRELUGARES: DOS CORPOS ISOLADOS AOS CORPOS CONECTADOS.....	12
2. CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	30
2.1 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA CONHECER O CAMPO.....	40
2.2 O CURRÍCULO DA/NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	43
2.3 A ESCOLHA DOS CURSOS E INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	51
2.3.1 Contextualização dos Cursos Participantes.....	58
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	66
3.1 DO CORPO/SUJEITO ILUMINISTA AO CORPO/SUJEITO PÓS-MODERNO - BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DE CORPO E RAÇA.....	66
3.2 O CURRÍCULO DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: NO ENTRELUGAR DA HISTÓRIA QUE FOI PARA A HISTÓRIA POSSÍVEL	92
3.2.1 As Políticas Curriculares para a Educação Física: os discursos que impactaram a formação do/da professor/a de Educação Física.....	115
3.2.2 As Políticas Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais na Formação Docente.....	131
4. OS SABERES DO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OS SENTIDOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	139
4.1 CORPOREIDADE AFRO-BRASILEIRA: NOVOS SENTIDOS PARA O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	174
5 ESPERANÇANDO OUTROS DISCURSOS E SENTIDOS PARA O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	198
REFERÊNCIAS.....	206
APÊNDICES.....	223

1 ENTRELUGARES DOS CORPOS ISOLADOS AOS CORPOS CONECTADOS

*Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora, vou na valsa
A vida é tão rara
Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
O mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
Será que é tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara, tão rara...
(Lenine, 1999)*

Início este trabalho com a epígrafe da música do compositor Lenine para alegrar estes tempos tão difíceis e descrever os sentimentos de espera, de ansiedade, de paciência, de medo que invadiram minha corporeidade tão afetada nesta pandemia. O caminho de escrita no cenário atual tem sido tortuoso, esperando o tempo passar, os casos diminuírem, cuidando dos familiares, sem estar de corpo presente com as pessoas queridas, sem contatos presenciais...

Como escrever sobre corporeidade, movimento corporal, “gentes” diferentes, coletividade, sem poder vivenciar corporalmente o mundo e sem ter a certeza de que um dia voltaríamos a ter esse tempo de estar “entre gentes”, de viver o corpo, de viver os conhecimentos diferentes de forma corpórea?

Como falar sobre a educação com as nossas escolas vazias? Como falar sobre respeito às diferenças e sobre igualdade de direito sabendo que muitas crianças as quais suas famílias que não conseguiram manter o patamar mínimo de dignidade e de sobrevivência, devido à lógica do lucro que não dá trégua, quiçá ter condições de acessar, de participar e de aprender em aulas remotas. As desigualdades foram mais enfatizadas e embrutecidas na pandemia. Nesse sentido as crianças negras foram as mais afetadas e excluídas das escolas como aponta relatório do Banco Mundial¹.

¹ Os dados do relatório foram apurados até metade do primeiro semestre de 2021 e indicam que crianças negras sem acesso as atividades escolares foram quase o dobro de crianças brancas, indígenas e asiáticas conforme aponta o

Como brincar com a escrita da mesma forma que brincamos com o corpo, se o corpo está aprisionado? A escrita é um processo de sensibilidades, materialidades, corporeidades e percepções de mundo... E o mundo sofre nesse momento, os corpos do mundo sofrem um luto que é coletivo.

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante à insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face as injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. Ou também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combatida esperança (FREIRE, 2000, p. 54).

Apesar de tudo, novas aprendizagens e possibilidades aconteceram em isolamento, muitas acolhidas com o grupo de pesquisa ALTERITAS², novas reflexões, inclusive de como materializar a conexão de corpos-saberes a partir da sua humanidade e da coletividade que sempre foi um desafio.

Mas o que pode o corpo? A potência política existente em um corpo, mesmo imóvel, porque mesmo imóvel ele pensa, encontra e reencontra outras escritas coletivamente, é afetado e pode afetar por meio da escrita.

A partir da ideia de conectar corpos-saberes na sua humanidade ou de forma mais humanizada, com empatia pelos outros corpos e lembrando, também, que os da população negra, indígena e empobrecida foram os mais afetados pela pandemia no Brasil³, devido ao contexto de desigualdades socioeconômicas entre brancos/as e negros/as e uma necropolítica⁴ atuante. Este estudo foi motivado com o intuito de pensar as relações étnico-raciais no contexto de formação dos/as professores/as de Educação Física a partir da corporeidade⁵ como forma de estar presente e junto numa ética da coletividade e pertencimento, a partir dos saberes das culturas afro-

relatório disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/424991622008384324/pdf/Acesso-a-Atividades-Escolares-no-Brasil-Durante-a-Pandemia-com-Base-na-PNAD-COVID-19-Julho-a-Novembro-de-2020.pdf>

² O grupo ALTERITAS: Diferença, Arte e Educação (CED-UFSC/SC) desenvolve pesquisas e extensão com objetivo de valorizar as diferenças e o protagonismo dos movimentos sociais pela equidade racial e de gênero

³ Conforme aponta o estudo de Santos *et al* (2020), entre outros meios de comunicação que cobriram a Pandemia como reportagem a de Juliana Gragnani - Da BBC News Brasil em Londres intitulada “Porque o Coronavírus mata mais pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo” publicada por G1 de 12/07/2020, UoL, Viva Bem Notícias, entre outros.

⁴ Conceito utilizado pelo filósofo camaronês **Achile Mbembe** (2018) como gestão e política da morte estruturada em países colonizados, onde o racismo é o propulsor. Esse conceito será mais abordado no capítulo 3.1 que discute corpo e raças.

⁵ Conceito que traz a compreensão de ser humano na sua totalidade “corpo-mente” sem cisões, como também, de outras formas de racionalidades pelo/sobre o corpo.

brasileiras, os quais precisam estar presentes na educação brasileira como uma das estratégias de erradicar o racismo estruturado e subjetivado nos corpos de brasileiros e de brasileiras.

Porém, neste cenário, pensar as relações raciais e o racismo na produção do conhecimento epistemológico é, também, pensá-lo como um problema ético. Refletir sobre a ética de se sensibilizar pelo outro corpo e por suas fragilidades, no contexto atual, é um “cuidado de si” e um “cuidado do outro”. As questões éticas são sempre desafiadoras para as sociedades, porém em tempo de pandemia vem à tona de forma gritante, porque envolvem decisões éticas e políticas de gestores, atitude ética da população no enfrentamento do problema, que é coletivo, e o olhar ético com as vulnerabilidades das condições humanas que sempre existiram, mas que se tornaram mais intensas.

Por que precisamos falar sobre/com o corpo nas relações raciais? O corpo é lugar de memória. Nós entramos no mundo pelo/com o corpo, vendo, ouvindo, tocando, dando sentidos ao que aprendemos, desvendando o mundo ao materializar os significados com o corpo. É no/por meio do corpo que aprendemos a amar, que vivenciamos todas as experiências da nossa vida, que temos os afetos (tanto afetivo como afetante), que acolhemos e somos acolhidos, que abraçamos e somos presença. Mas é no/por meio do corpo, também, que sofremos as violências, que aprendemos a odiar, a separar, a machucar e a discriminar. Este estudo busca um entrelugar⁶ de um corpo singular a altero a partir de uma corpoéiticidade⁷. Singular, porque afinal, cada ser é único em sua identidade, sua cultura, sua percepção de mundo, mas pode deslocar-se com empatia para o lugar do outro corpo, vivenciando uma ética humanitária.

Para discutirmos sobre as relações raciais e possibilidades de encontrar esse entrelugar, que não é fixo, rígido, ao contrário, está em movimento e deslocamentos para o lugar do/a outro/a, é preciso, também, marcar o lugar⁸ de onde falo/me desloco, que representa uma posicionalidade nas discussões sobre as relações raciais, ou seja, o lugar da pessoa na produção do conhecimento, de onde se enuncia quanto à nacionalidade, étnica ou racial, de classe e de

⁶ O termo é apresentado teoricamente por Silvano Santiago nos estudos culturais a partir de uma formação discursiva que traz a possibilidade de descentramento e deslocamento desse corpo constituído a partir de concepções metafísicas da modernidade. Neste trabalho, a opção do entrelugar do corpo, trazida na apresentação inicial do estudo, indica uma possibilidade de deslocamentos de lugar, rompendo com a ideia de corpo fixo e imóvel, mas que se movimenta para pensar a temática das diferenças e das relações raciais ativando outras temáticas possíveis ao pensar o corpo e as relações de alteridade. Também, articulará, no decorrer do estudo, esse conceito com as disciplinas da Educação Física que abarcam diversos campos do saber sobre o corpo e o movimento.

⁷ Trago essa expressão no sentido de materializar a ética corporalmente.

⁸ Lugar de fala a partir da perspectiva feminista é um lugar em que é possível marcar, uma vez que as realidades permanecem entendidas a partir de uma normatização hegemônica (RIBEIRO, 2017).

gênero, ressignificando o “mito da neutralidade” (**FIGUEIREDO**⁹, 2020). Isso me permite refletir sobre o lugar que ocupo nessas relações raciais e implica um papel ético-social que assumo nessa sociedade como uma mulher-mãe-professora branca¹⁰. A experiência do racismo não permeia minhas vivências de mulher branca, porém me provoca como pessoa, mãe e professora, a pensar e problematizar a branquitude, entre outras formas hegemônicas de conhecimento do currículo escolar ou universitário, os quais reconhecem apenas uma concepção de conhecimento estruturado no eurocentrismo, racismo, sexismo, entre outros, o que impede a existência de outras formas de conhecimento (**CARNEIRO**, 2005). Essa trajetória pessoal de mãe, professora e pesquisadora está em constante devir, em descolamentos que intencionalmente escolhas éticas, políticas e epistêmicas, escolhas que se movimentam a partir de experiências docentes, experiências de vida e nas relações de alteridade que permitem perceber o outro corpo numa relação ética.

Esse movimento que me faz¹¹ pensar os corpos/saberes no currículo de formação em Educação Física e entender a ética “nas relações” emerge de inquietações referentes às minhas experiências docentes na educação básica, no ensino superior e que foram enriquecidas no Programa de Pós-graduação em Educação a partir de estudos e discussões promovidas em algumas disciplinas¹², como também nas discussões e encontros com pesquisadoras, mulheres negras e brancas, pertencentes ao grupo ALTERITAS.

Nas minhas experiências com a Educação Básica, apesar de uma formação inicial mais técnica, encantei-me pelo contexto escolar quando atuei, ao longo de dez anos, como professora de Educação Física e Dança em escolas municipais e particulares. Em especial, em uma escola municipal CAIC, por meio de um programa socioeducativo, que atendia uma comunidade muito

⁹ Este trabalho destacará o grifo negro das/dos autoras/autores negras/negros como forma de reivindicação de enegrecer e valorizar/destacar os intelectuais negros e negras que contribuem de forma significativa para a pesquisa, o que para a **Figueiredo** (2020) é uma forma de subversão à regra.

¹⁰ Entendo a necessidade de racializar o meu corpo-identidade constituída pela branquitude, mas que busca deslocamentos e ressignificações por meio de constantes reflexões críticas sobre as relações raciais no contexto em que vivemos cotidianamente, desconstruindo a branquitude que habitou/habita meu corpo na forma de ser, estar e conviver em sociedade.

¹¹ A opção de utilizar a primeira pessoa do singular ocorrerá somente na escrita da minha trajetória pessoal/profissional, na elaboração da escrita da tese utilizar-se-á a primeira pessoa do plural por entender que a construção da pesquisa é um processo coletivo e de partilha: com minha orientadora Joana Célia dos Passos, nos encontros de estudo com colegas, nos diálogos com os/as professores/as participantes da pesquisa, nas leituras e reflexões com os/as autores/as, entre outros espaços/tempo de compartilhamentos de saberes.

¹² Destaco “S.E. Educação e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo” disciplina ministrada pela minha orientadora Dra. Joana Célia dos Passos; “Teorias e políticas de currículo” ministrada pelo professor Dr. Juarez da Silva Thiesen e “S.E. Linguagem, Política, Corpo e Formação” ministrada pelo professor Dr. Santiago Pich, as quais forma fundamentais para o processo de estudo da temática abordada na pesquisa.

carente de suas necessidades básicas para sobrevivência: emprego, moradia, alimentação, saneamento básico, com muitas famílias sendo chefiadas pelas mães, vivenciando a violência cotidianamente. Lembro que, logo no início, cheguei cheia de teorias e técnicas de movimentos que não faziam muito sentido para aquelas crianças que ali estavam, repletas de necessidades e interesses outros. Recebíamos crianças que tinham fome, eram maltratadas, muitas vezes, violentadas e com a sua infância roubada, e que, antes de qualquer conteúdo, precisavam ser acolhidas, bem cuidadas, amadas. Também, comecei a entender que aquelas crianças e adolescentes possuíam saberes próprios e sua forma de viver. No entanto, minha perspectiva não enxergava a categoria raça, pois, nesse contexto, tínhamos crianças brancas e negras que ali viviam, na sua maioria eram negras, mas na minha percepção e nos estudos em que me debruçava, percebia somente o fator classe social. Ao desenvolver trabalhos com dança e corporeidade, entendi que havia uma distância entre os conhecimentos que propunha e os saberes que eles/elas tinham e que faziam sentido para eles/elas. Comecei a dar mais espaço e voz aos saberes, sentimentos, sentidos e percepções de mundo que eles/elas traziam nas propostas com os movimentos corporais a partir da dança improvisação. Dança essa que não se servia de uma técnica apenas, nem tampouco de um “improviso”, uma dança que não se propunha a uma forma “virtuosa”, mas uma potência que revelava o humano, a existência daqueles corpos-saberes.

A dança proposta e cada movimento criado por eles/elas eram carregados de significados a partir de temáticas que os mesmos/as propunham enquanto grupo. Foram sugeridas algumas possibilidades de intervenções pedagógicas corporais, que considero raras, pois oportunizavam descobertas, criações e construções do conhecimento a partir da corporeidade e sensibilidade. Tais atividades envolviam outros sentidos do corpo: visualizar, tocar, ouvir, sentir, proporcionando trocas de conhecimento entre os/as alunos/as a partir de reflexões críticas sobre o cotidiano (partindo de um problema gerador orientado pela proposta de Paulo Freire) e das relações das diferenças no coletivo, com muita reciprocidade e empatia. Criamos um grupo de danças composto por adolescentes e, por meio desse grupo, os/as alunos/as participavam de festivais, apresentações, representavam a sua comunidade em muitos eventos municipais e regionais. Para eles/as, o grupo era uma família, um refúgio da realidade cruel e tão desigual em que estavam inseridos. Ao mesmo tempo em que essas experiências me indignavam frente às desigualdades, injustiças, violências sofridas pelas crianças e adolescentes, também, provocaram-me deslocamentos, porque, apesar da invisibilização sofrida, o quanto a pulsão de vida dos seus

corpos renovavam as suas (re) existências e criavam possibilidades de mostrar seu potencial, a sua representatividade, suas ideias e reivindicações para uma sociedade melhor. Por meio da dança, materializavam os sentidos e significados das suas experiências vividas e dos sentimentos de pertencimento envolvidos enquanto coletivo. A vista disso, senti a necessidade de estudar mais para compreender, a partir de teorias, essa prática pedagógica intensa que vivenciei por dez anos ao lado das crianças e adolescentes que protagonizaram uma potência corporal artística e cultural a partir de sentidos e significados atribuídos no seu cotidiano. Dessa forma, ingressei no curso de Mestrado em Educação Física e busquei articular a prática pedagógica “vivida” como professora com as reflexões fundadas nos pressupostos teóricos dos temas de pesquisa de dança e corporeidade.

Nos anos seguintes, atuando como docente e coordenadora de curso no Ensino Superior nos cursos de Educação Física (licenciatura e bacharelado), minha aproximação com a temática da pesquisa foi impactada pela implementação da educação das relações étnico-raciais no curso. Foi um grande desafio ministrar o componente curricular “Cultura Afro-brasileira e Relações Étnico-raciais”, por não haver capacitação para tal, o que me fez pesquisar, conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ler as obras propostas e criar possibilidades didático-pedagógicas para abordar os conteúdos com os/as estudantes. O componente curricular, na época, tinha o objetivo de cumprir com o requisito legal e socializar a diversidade cultural sem um aprofundamento sobre o racismo estrutural, nem reflexões acerca de estratégias pedagógicas no Ensino Superior para uma formação antirracista. No entanto, apesar das fragilidades no trato com a temática e resistências por parte da maioria dos/das estudantes em discutir e entender a pertinência do assunto, alguns impactos positivos foram percebidos ao final das aulas com relatos significativos, que subsidiavam a necessidade de mais discussão sobre o assunto, bem como faziam surgir inquietações em outras atividades do curso, como estágios e trabalho de conclusão.

Já como coordenadora e membra do NDE no curso de bacharelado e licenciatura, participei da reestruturação/atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, discutindo a inserção dos conhecimentos sobre relações raciais no currículo do curso com os/as professores/as colegas do NDE. Essas experiências fizeram crescer em mim a necessidade de estudar mais sobre o assunto, deslocar-me desse lugar em busca de outro diferente na construção de uma sociedade antirracista. Sempre, refletindo e questionando o meu papel nessa sociedade como

professora e pesquisadora branca tanto nas práticas pedagógicas como na produção do conhecimento para a área de formação.

No doutorado, alguns questionamentos surgem como inquietações durante o processo de pesquisa. Por que estudar sobre o currículo na formação docente? Qual conhecimento tem maior valor? Como buscar um conhecimento sobre este tema superando o “conhecimento viciado” dos nossos pré-conceitos ou das “nossas verdades”? É um exercício difícil, mas necessário. Como é pensar as relações raciais no contexto da Educação Física escolar e a pertinência de pensar os conceitos de corpo, raça e racismo, especialmente, no currículo que forma professores/as de Educação Física?

Ao pensar o currículo, quanto à educação das relações raciais, Skliar (2002) corrobora com essas reflexões trazendo a necessidade de se pensar a alteridade nas relações. Ele questiona quais mudanças queremos para a educação quando a colocamos em discussão. Para o autor esta “mudança” que buscamos é uma ilusão, pois não percebemos “o humano” do cotidiano, preferimos pensá-la somente como um ideal, que se materializa muitas vezes em “mudança burocratizada” por meio de “metástases de textos, leis e currículos” que tentam incluir “o outro” no currículo, sem humanização, sem percebê-lo como sujeito: “um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. Uma representação que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado, todo-poderoso” (SKLIAR, 2002, p. 200). O princípio de alteridade na educação partiria de um princípio não uniformizador, que respeitasse e dialogasse com as diferenças, com as “racionalidades” plurais (SKLIAR, 2002).

Para compreender a necessidade da educação das relações étnico-raciais no convívio da sociedade brasileira contemporânea é importante aprofundar discussões relacionadas às diferenças, à construção da ideia de raças, à branquitude, e como os discursos sobre/do corpo na história foram fundantes para a ideologia do racismo, que ainda se manifesta no século XXI. Dessa forma, os diferentes conhecimentos culturais, étnicos e raciais devem estar inseridos e serem vividos no contexto educacional, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, especialmente nos cursos de formação de professores/as. É preciso compreender as diferenças na perspectiva da alteridade, percebendo-as não como um problema a ser resolvido, mas como algo benéfico e necessário nas relações. As desigualdades sim devem ser questionadas e erradicadas. Apreendemos a perceber as diferenças a partir de um modelo de “normalidade”, com isso os

estereótipos vão sendo construídos e os preconceitos aprendidos e estruturados a partir da hierarquização de raças, no caso do racismo (SCHUCMAN, 2014a).

O colonialismo e a exploração econômica, política e social construiu um histórico de desigualdades no Brasil que se perpetuam por séculos, porque não se apossou somente das terras e dos recursos naturais, mas também das pessoas, tendo continuidade e atuando sob a forma da colonialidade¹³ dos corpos, formas de poder/saber que se fundamentam na ideia de racialização para classificar as posições sociais (PAIM, 2016). Nesse processo, exaltam-se os valores europeus e brancos e negam-se as dimensões humanas, inferiorizando as outras pessoas, as não europeias, seus saberes e suas formas de viver e perceber o mundo.

O processo de colonização europeia no Brasil produziu uma “dependência” cultural e relações raciais desiguais, ou seja, o colonialismo, enraizado na nossa cultura, tratou de apagar, com o processo de branqueamento, qualquer produção do conhecimento que não seja o racional e eurocêntrico. Cultura esta que coloniza os saberes e nos deixa de herança as desigualdades, as injustiças sociais e o racismo.

Nesse sentido, o contexto educacional deve ser um espaço que oportunize e contribua para o acolhimento das diferenças¹⁴ e que isso se torne uma prática cotidiana. A escola torna-se, então, um espaço privilegiado para o fortalecimento do debate sobre as relações étnico-raciais, a fim de promover a democracia, a pluralidade e o respeito às diferenças, sejam elas percebidas tanto nas características físicas, como nos costumes, valores e modos de vida.

Podemos afirmar que esse espaço se torna potente, em especial nas aulas de Educação Física, onde as relações estão mais próximas, e o corpo, bem como a imagem, sofrem mais exposição dos que não correspondem ao estereótipo culturalmente concebido como belo, magro, atlético, viril, reforçando assim os preconceitos, a discriminação e a exclusão (PICCININI, 2011). Os corpos que não se encaixam nesse padrão de beleza e/ou mérito enfrentam situações traumatizantes nas aulas de Educação Física, ao receberem apelidos pejorativos e “brincadeiras” relacionados à sua imagem e ao seu desempenho, como também, interferem na aprendizagem, no

¹³ Conceito chave nas discussões do grupo Modernidade/Colonialidade citado por Quijano (2005) o qual explica que mesmo com o fim do colonialismo as relações de colonialidade nas esferas econômica e política prosseguiram por meio de representações hierárquicas na construção de significados sociais e de dominação produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do capitalismo moderno/colonial (BALESTRIN, 2013).

¹⁴ Escolhemos pensar a perspectiva de currículo fundamentado no conceito de “diferença” ao invés de “diversidade” conforme sugere os estudos de Rodrigues (2011) para superar a teorização do multiculturalismo compreendido como respeito e tolerância, e compreender e problematizar as identidades e as diferenças como relações de poder, embora os documentos da política educacional tenha como referência o conceito diversidade.

convívio social aumentando sentimentos de impotência e fracasso, bloqueando, muitas vezes, a conquista e a valorização da sua própria identidade. Outro fator importante para tratar no espaço/tempo das aulas de Educação Física é sobre as culturas corporais de movimento e as possibilidades de trazer saberes “outros” do/sobre o corpo, a corporeidade e novas formas de movimento dos corpos, que tragam potência política, social e cultural para ser e conviver com/por meio seu/do próprio corpo-identidade com o corpo-identidade dos outros corpos.

Se o contexto educacional é um espaço que exerce um papel político e social, deverá considerar a educação para os direitos humanos como um direito fundamental (BRASIL, 2015). Cabe-nos refletir se este espaço/tempo promove o processo de inclusão dos diferentes saberes, como também a desalienação dos sujeitos quanto às relações desiguais reproduzidas no decorrer da história. Também, é imprescindível refletir se o ambiente acadêmico de formação dos/as professores/as de Educação Física propõe um espaço/tempo de memória, que (re) significa, (re) apropria e produz novos saberes/culturas, superando pensamentos higienistas, classificatórios e excludentes, enraizados nos conhecimentos historicamente construídos na formação dos/as professores/as de Educação Física.

Percebemos nas experiências docentes¹⁵ que ao propormos discussões sobre diferenças, raça e racismo, surgem relatos significativamente importantes que, embora sejam contra toda forma de discriminação, muitas vezes, carregam narrativas sobre as diferentes identidades de forma essencializadas¹⁶ sobre a população negra e indígena. Outro fato que merece destaque quando o assunto é o racismo, a expressão mais efetiva da colonialidade, é o silenciamento das discussões ou o surgimento de falas as quais manifestam um pensamento reducionista, que parte do entendimento de que discutir sobre o assunto seria reforçar a “discriminação”. Essa perspectiva se fundamenta no “mito da democracia racial”, que significa a negação da existência do racismo no Brasil, no qual os preconceitos são justificados pela diferença de classe.

Neste sentido, concordamos com Schucman (2014a) quando explica que o racismo não está na ação isolada, mas presente nas relações, está constituído nas subjetividades dos sujeitos. Nas entrevistas realizadas como coleta de dados da sua pesquisa, a autora relata que a maioria dos entrevistados afirma que existe o racismo, no entanto, não “se percebem” como racistas.

¹⁵ Experiências docentes com componentes curriculares que abordavam o conteúdo sobre relações raciais no curso de Educação Física Bacharelado e Licenciatura, experiências as quais utilizamos para ilustrar/contextualizar a problemática deste estudo.

¹⁶ Termo utilizado para entender as relações de identidades baseadas nas distinções antagônicas historicamente criadas entre o colonizador e o colonizado (BALLESTRIN, 2013).

O racismo estrutura as desigualdades sociais como já apontaram Hasenbalg (2005), **Bento** (2009), Ianni (1972) **Almeida** (2018), entre outros. Entendemos, então, que no Brasil, o mito da democracia racial alicerçou as relações entre brancos e negros na sociedade brasileira (**MUNANGA**, 1999; 2003; 2017) e dificultou/dificulta até hoje o enfrentamento do racismo. Se continuarmos a negá-lo e as formas como ele opera produzindo as desigualdades, estaremos impedindo o entendimento mais ampliado sobre as estruturas sociais que perpetuam e validam o racismo no Brasil. Esse debate precisa estar ativo em todos os espaços de construção de saberes da sociedade: nas famílias, nas mídias e, principalmente, nas instituições educacionais.

Além do mito da democracia racial, apontado por **Kabengele Munanga**, percebemos que a formação da identidade brasileira se sustentou em uma ideologia de branqueamento¹⁷ que construiu historicamente subjetividades que supervaloriza a branquitude¹⁸ (SCHUCMAN, 2014a). Nesta ideologia o/a branco/a não é racializado, é uma categoria “invisível”, “normal”, restando a estigmatização e inferiorização das outras raças. Embora as diferenças classificatórias nas diferentes raças tenham sido derrubadas pelos próprios estudos científicos anatomobiológicos que as criaram, elas se sustentam até os dias atuais como categoria sociológica.

O racismo é apreendido, estruturado e legitimado na sociedade brasileira, conforme apontam Schucman (2014a) e Almeida (2018). Torna-se um desafio, então, resignificar as formações discursivas que interferem na produção da subjetividade do sujeito. De acordo com Foucault (2016), o sujeito não é uma individualidade no mundo, não é um sujeito permanente “essencial” e o seu discurso revela uma subjetividade, que expressa os discursos historicamente construídos.

Pensar o currículo, os conhecimentos e a construção das subjetividades percebendo “o/a outro/a”, os seus saberes e as relações das diferenças no cotidiano educacional é o intuito desta pesquisa. Nesse sentido, corroboramos com Silva (2015, p.88) quando afirma que um currículo baseado no multiculturalismo não se limitaria a “ensinar a tolerância e o respeito”, pois existe a necessidade de perceber e analisar o processo com o qual as diferenças são produzidas em relações desiguais, como afirma: “num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do

¹⁷ As discussões sobre branqueamento e melhoramento racial baseadas no pensamento eugênico as quais conquistaram importante dimensão pública nas décadas de 1920 e 1930 serão abordadas no desenvolvimento da tese.

¹⁸ É uma construção ideológica que orientou lugares sociais para brancos e não brancos e legou determinados privilégios materiais e simbólicos aos brancos (**SILVA**, 2017).

que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão”. A diferença é discursivamente produzida e está articulada às relações de poder.

O currículo e a formação docente devem ser constantemente questionados e repensados, pois são fundamentais para que docentes construam uma percepção de mundo mais humanizado, que tenha como premissa as relações humanas no processo educativo, apontando propostas de experiências as quais materializem relações saudáveis entre as diferenças, respeitando as singularidades, superando as posições fundamentalistas ou dogmáticas¹⁹ que geram preconceitos e discriminações. Também, mostra-se necessário compreender a origem das relações desiguais na escola, entender como isso se constrói. É preciso entender os processos de colonização que conduziram ao não reconhecimento do/da outro/outra, suas culturas e seus saberes, o qual foi representado discursivamente como “estranho” ou “subalterno”, por meio de narrativas essencializadas, pela invisibilidade dos seus conhecimentos e pelo silenciamento das discussões sobre as diferenças no contexto educacional.

A formação em licenciaturas prevê a inclusão das questões referentes à cultura afro-brasileira e indígena e à educação étnico-racial nos currículos como requisito legal desde a Resolução n.º 1 de 17 de junho de 2004 e o parecer CNE/CP 3/2004. Nessa perspectiva, também, a atual Resolução n.º 02 de 01 de julho de 2015 para a formação em Licenciaturas entende que “a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2015, p. 2).

Entendemos que a formação de professores deve ser pautada em um Projeto Pedagógico elaborado conforme prevê a LDB 9.394/96, democrático e compartilhado, que vise à igualdade de oportunidades, a valorização das diferenças e a pluralidade de ideias. Neste sentido, a construção de um currículo de licenciatura exige, também, um corpo docente ativo, participante e articulado às produções científicas, fundamentado pela cientificidade e atualização, mas também preocupado com a realidade do cotidiano escolar. Deve estar em constante processo dialético entre os conteúdos dos componentes curriculares, a leitura e interpretação da realidade em que

¹⁹ O termo se refere a um movimento de adesão a doutrinas/fundamentos contrários à teologia modernista e contra os protestantes liberais pregando a tradição em reação aos discursos científicos como a Teoria da Evolução das Espécies. Para Gallo e Veiga-Neto (2009, p.19) foi um “movimento religioso conservador, nascido entre os protestantes dos EUA no início do século XX no qual se destaca a bíblia como fundamento à vida, qualquer corrente, movimento ou atitude de cunho conservador e integrista, que enfatiza a obediência rigorosa e literal a um conjunto de princípios básicos, integrismo”.

vive, ou seja, seu agir pedagógico seja fundamentado pela incessante problematização da realidade e pela frequente articulação entre teoria e prática.

Sabemos que a implantação das leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 são resultado de um processo de lutas e resistências históricas contra o racismo e preconceitos sociais, enraizados na sociedade, contra a dominação dos povos originários e em favor da decolonização de suas histórias e culturas, conforme afirma Paim (2016). Um exemplo disso é a Frente Negra Brasileira²⁰, criada em 1930, em São Paulo, a qual já denunciava o mito da democracia racial. No entanto, somente a partir de uma pesquisa sobre relações raciais, promovida pela UNESCO em 1950, é que se passou a questionar as relações raciais “harmoniosas” no Brasil de acordo com **Munanga** (2017). Também, podemos registrar a participação do Brasil na III Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas correlatas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001, participação que marca o início de uma ruptura, em termos de políticas públicas pelo Estado, da ideia de democracia racial no Brasil.

É pertinente destacar o protagonismo dos movimentos da população negra, as lutas e ações realizadas, seja pela resistência contra o racismo sofrido até os dias atuais, seja pela busca incessante de criação de políticas públicas para reduzir as desigualdades entre negros e brancos²¹, causadas pela escravização e pelo abandono estatal no pós-abolição²². Essas ações foram fundamentais para alguns avanços como, por exemplo, a criação de políticas públicas de ações afirmativas, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, a promulgação da Lei Federal 10.639/03, que altera a Lei 9.394/96, obrigando a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nos currículos oficiais da educação e a inclusão do dia Nacional da Consciência Negra no calendário nacional.

²⁰ De acordo com **Munanga** (1999) foi fundada em 16 de setembro de 1931, no Município de São Paulo (SP) e representou uma organização de maior expressão do período pós-abolição, composta em sua maioria por mulheres negras que lutavam em favor do negro e no combate ao racismo. A FNB foi extinta em 1937 (LEITE, 2017).

²¹ Conforme o Índice de vulnerabilidade Juvenil à Violência (BRASIL, 2017): negros e negras embora representem 54% da população brasileira, sofrem com grandes desvantagens nas oportunidades no mercado de trabalho, diferenças salariais - ganham 59% dos rendimentos dos brancos (IBGE, 2016); representam 70% da população que vive na extrema pobreza; representa maior percentual de analfabetismo - 11% negros, 5% brancos (PNAD, 2016); representam maiores riscos de morte e vulnerabilidade de violência entre jovens, segundo dados apresentados pelo IVJ-Violência e Desigualdade Racial (BRASIL, 2017); representam 61% da população encarcerada (DEPEN, 2014).

²² O estado institucionalizou somente em 1931, por meio de uma lei promulgada por Getúlio Vargas, a integração de trabalhadores pretos e pardos ao mercado de trabalho. A referida lei, embora limitada, facilitou que a população negra ingressasse no mercado urbano, já que, garantia que dois terços dos funcionários de indústrias fossem brasileiros, o problema é que ela incluía apenas aqueles que viviam nas cidades, e a maioria dos negros morava em áreas rurais (BRASIL, 2017).

Em 2004, as Instituições de Ensino superior, em especial as que ofertam licenciaturas e formação continuada de professores, ficam obrigadas a incluir conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e a garantia da educação étnico-racial nos currículos como requisito legal²³.

Torna-se pertinente compreender como a educação das relações étnico-raciais vem ocupando espaço nos cursos de formação de professores de Educação Física, já que “o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica”, conforme prevê o Artigo 6º da Resolução n.º 02 de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015, p. 05). Porém, entendemos que é preciso ir além da ideia de obrigatoriedade do conteúdo curricular, compreendendo a importância desse debate estar inserido no cotidiano da formação do professor, no “chão da escola”, nas aulas de Educação Física e que sentidos produzem como forma de desestruturar as relações de poder/saber fundamentados numa concepção colonialista historicamente construída. O contexto educacional deve ser um espaço que oportunize e contribua para o acolhimento das diferenças e ressignifique os discursos que as oprimem.

Neste sentido, é preciso fortalecer um projeto pedagógico que subsidie uma formação dos/as professores/as a fim de valorizar o contexto educacional e que seja impactante nesses contextos na forma de consolidar “a educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” como prevê o seu Art. 5º VIII (BRASIL, 2015, p. 6).

O currículo pode superar a ideia de normatizar documentos legais, precisa materializar concepções políticas que constroem saberes, percepções de mundo e significados que se concretizam no “planejamento para a execução, vivenciados e reconstruídos nos diferentes espaços e por múltiplos sujeitos do contexto educacional” (PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2016, p.15). Não basta atualizar os currículos para cumprir os requisitos legais, incluindo novos conteúdos relacionados ao tema, é necessário repensar as relações étnico-raciais como experiência no contexto educacional, e formar professores/as críticos/as em relação às “verdades” estruturadas a partir da hierarquização de raças. Para isso, cabe ampliar as perspectivas de

²³ Requisito legal exigido aos cursos de graduação que busca orientar, planejar, executar e avaliar as ações desenvolvidas para uma educação das relações étnico-raciais na formação do profissional, em especial nos cursos de licenciatura. Ela surge como uma das estratégias capazes de ressignificar os conhecimentos existentes acerca das relações étnico-raciais, incluindo conteúdos e disciplinas curriculares relacionados ao tema, promovendo diversas atividades acadêmicas para discussões sobre a temática como palestras, encontros e seminários, fomentando pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas relacionadas à temática (BRASIL, 2009).

estudos e permitir que “as dimensões históricas, sociais, antropológicas contribuam para a população negra se reconhecer e ser reconhecida na cultura nacional”, conforme pontua Passos (2014, p. 184).

Nessa perspectiva, é possível refletir sobre os discursos construídos, especialmente os que se referem ao corpo, os quais constituem a subjetividade e as relações de poder/saber no contexto de formação de professores de Educação Física. Tais discursos, muitas vezes, inviabilizam uma percepção crítica de “se pensar” corpo, o “cuidado de si”, as relações e o “cuidado com o/a outro/a” nas ações cotidianas, como também a reflexão sobre o seu papel como professor/a diante dos discursos aceitos como verdade absoluta.

Este estudo discute o currículo e a formação docente na perspectiva de uma educação antirracista, portanto, investiga as contribuições de autores/as da perspectiva pós-crítica de currículo, intencionando compreender os discursos que formam as subjetividades. Busca identificar e questionar os discursos sobre/do corpo, constituídos na história e os saberes epistemológicos que fundamentaram/fundamentam a formação do/da professor/a de Educação Física. Além disso, procura compreender a relação entre as práticas discursivas do poder científico e da lógica do capital e suas implicações na produção dos sentidos relacionados aos saberes sobre o corpo, de raça e das culturas de movimento, que se estabelecem no cotidiano das aulas de Educação Física no contexto escolar, já que é um espaço privilegiado de apropriação social dos discursos (FOUCAULT, 2004).

Dessa forma, a pesquisa dialoga com o campo por meio de uma análise e compreensão dos discursos dos Projetos Pedagógicos e dos/das docentes dos cursos para perceber o que “está sendo feito” enquanto estruturação dos currículos de licenciatura em Educação Física para uma educação antirracista e o que “pode vir a ser” sem apontamentos rígidos acerca de um saber “verdadeiro”, mas fazendo uma análise crítica do que temos em Santa Catarina e o que é possível existir nos cursos de formação docente. Entendemos que pensar o currículo pelo viés das relações raciais é urgente, pois o racismo estrutura o fazer cotidiano da escola e é um problema coletivo. É possível uma formação docente que, para além do conhecimento técnico-instrumental, enfatize uma perspectiva antirracista do currículo? Uma formação que ressalte o desenvolvimento de práticas pedagógicas éticas no cuidado de si, no cuidado do/da outro/da e no cuidado da coletividade no cotidiano? O que deixamos de aprender com os saberes invisibilizados, conhecimentos sobre a corporeidade, pertencimento e coletividade? Que sentidos outros é

possível trazer para a formação docente pensando no desenvolvimento de uma sociedade mais humana?

O campo do currículo é de articulação discursiva e de disputas hegemônicas de significação dos saberes. Essas disputas são políticas: projeto nacional de educação, projeto de sociedade e projeto de currículo de formação docente. As reformas curriculares e o debate da política curricular para a formação de professores/as promovem tensões e conflitos de interesses, especialmente, sobre as divergências políticas e as concepções de currículo de educação e de sociedade, as quais produzem sentidos e formam as identidades.

A teoria do discurso de Ernesto Laclau fornece a representação de sentido em duas características: a primeira no “sentido comum ou não-técnico”, o discurso como linguagem, pronunciamento, estrutura da fala, contribuição de coletivos: movimentos, organizações sociais em pronunciamento público, ou seja, como forma de comunicação num determinado contexto social; já a segunda se manifesta no início do século XX, como um campo disciplinar da linguística nas Ciências Humanas, a qual traz o conceito de discurso como “unidade de significação”, ou seja, como forma de produção de sentidos a partir da percepção de uma realidade. Logo, para além de descrever as coisas como elas são, coloca-se a importância da significação e a constituição da realidade que essa significação possui, isto é, a perspectiva que temos da realidade geralmente é mediada pelo sentido (BURITY, 2008).

O autor ressalta dois pontos sobre a noção de sentido:

Primeiro ponto a ressaltar: o sentido é co-constitutivo da realidade social, de modo que se pode dizer, sem qualquer associação com uma postura idealista, que não há nenhuma realidade social sem (o) sentido. E o sentido sempre é produzido socialmente. Segundo, o sentido não é produzido ou não se constitui enquanto um ato puramente mental. O sentido não é intencionalidade, algo que procede da vontade de um sujeito presente a si, que sabe o que é, quem é, o que quer, e por isso fala, escreve, age, se comunica, etc. (BURITY, 2008, p. 28).

Laclau articula esses dois aspectos: sentidos como uso social da linguagem e como um sistema de regras de articulação entre elementos diferentes, “é preciso pensar o discurso em termos de regras que combinam elementos entre si de tal maneira que essa relação produz sentido” (BURITY, 2008, p. 29). No caso desse estudo, a análise dos sentidos produzidos pelos cursos para a formação de professores/as de Educação Física, caso analisássemos somente os projetos, teríamos um recorte do que o curso se propõe na formação. No entanto, ao nos aproximarmos da realidade em entrevistas com os/as docentes que atuam no curso ampliamos a percepção desses sentidos, porque nos dá acesso a diferentes sistemas de regras de produção de

sentido nos discursos que se articulam, cruzam-se e se encontram para dar sentido ao que acontece no curso de formação e, assim, compreendermos a realidade.

Diante do exposto, formulamos e delimitamos o seguinte problema de pesquisa: **Os currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física de Santa Catarina produzem ou não sentidos para uma perspectiva antirracista na formação de professores/as?**

Elaboramos, também, algumas questões de pesquisas que orientaram os estudos: quais concepções epistemológicas fundamentaram/fundamentam a formação do professor/a de Educação Física? Em que medida o currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física propõe sentidos para uma formação comprometida com a perspectiva antirracista? Quais conhecimentos e saberes sobre os corpos e suas diferenças estruturam o curso? Quais as proposições relacionadas aos conhecimentos da EREER estão presentes nos currículos e nos discursos dos/as docentes nos cursos de formação em Educação Física de Santa Catarina? Que conhecimentos podem ser possibilitados pela educação das relações étnico-raciais na formação inicial dos/as professores/as de Educação Física que produzam sentidos a outras práticas do curso, tal como as práticas como componente curricular, estágios, trabalhos de conclusão e atividades de extensão?

O **objetivo geral** desta pesquisa é analisar a produção de sentidos que os currículos de alguns cursos de Licenciatura em Educação Física das diferentes regiões de Santa Catarina propõem quanto à perspectiva antirracista na formação de professores/as.

Buscamos alinhar o percurso do estudo, portanto, elaboramos como objetivos específicos de pesquisa:

- Discutir os conceitos: corpo/corporeidade, raça, antirracismo, apontando algumas proposições teóricas por meio de levantamento bibliográfico.
- Discutir teorias e políticas curriculares educacionais e seus impactos na formação de professores/as de Educação Física;
- Analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos de Educação Física – Licenciatura de Santa Catarina identificando os componentes curriculares e conteúdos do ementário que contemplam a educação das relações étnico-raciais.
- Conhecer a perspectiva dos/das docentes que compõe o NDE sobre a estruturação do currículo, as teorias curriculares que o fundamentam, a implementação da educação

das relações étnico-raciais no curso e suas implicações para uma educação antirracista na formação do/da professor/a de Educação Física.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolveu-se para comprovar ou não a tese inicial: **os currículos de licenciatura em Educação Física trazem sentidos anteriormente invisibilizados quando os conhecimentos da EREER passam a fazer parte da formulação didático-pedagógica e curricular.**

O texto da tese está organizado em quatro capítulos: o primeiro tem como título **“CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DO ESTUDO”**. Nele apresentamos os caminhos escolhidos como opções epistemológicas e metodológicas que sustentam as discussões desta pesquisa. O capítulo está subdividido em **“ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA CONHECER O CAMPO”**, sessão em que são explicadas as opções metodológicas da pesquisa para acessar os projetos pedagógicos dos cursos e os instrumentos utilizados; **“O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO”**, sessão em que apresentamos alguns levantamentos sobre as produções encontradas acerca da temática da pesquisa; **“A ESCOLHA DOS CURSOS E INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA”**, sessão em que apresentamos como foram realizadas as escolhas dos cursos participantes, os critérios utilizados para a definição das IES, bem como uma breve contextualização das IES e dos cursos.

No capítulo dois, intitulado **“DO CORPO/SUJEITO ILUMINISTA AO CORPO/SUJEITO PÓS-MODERNO - BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DE CORPO E RAÇA”**, apresentamos alguns pressupostos teóricos sobre as discussões acerca do corpo e raça.

No capítulo três, intitulado **“O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: NO ENTRELUGAR DA HISTÓRIA QUE FOI PARA A HISTÓRIA POSSÍVEL”**, o estudo propõe uma contextualização das teorias e políticas curriculares articuladas a reflexões sobre a formação de professores/as de Educação Física, educação das relações étnico-raciais e o cotidiano escolar. Para tanto, subdivide-se em outras duas sessões intituladas **“As Políticas Curriculares para a Educação Física: os discursos que impactaram a formação de professores/as de Educação Física”** e **“As Políticas Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais na Formação Docente”**.

No quarto capítulo, intitulado **“OS SABERES DO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OS SENTIDOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE”** há a subdivisão em uma sessão, intitulada **“CORPOREIDADE AFRO-BRASILEIRA: NOVOS SENTIDOS PARA O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**.

Por fim, no último capítulo, intitulado **“ESPERANÇANDO OUTROS DISCURSOS E SENTIDOS PARA O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA”** sem ambicionar o esgotamento do estudo, ressaltamos alguns registros e argumentos que julgamos pertinentes sobre a pesquisa, retomando os objetivos, os caminhos percorridos, os encontros e desencontros durante o processo.

2 CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DO ESTUDO

As políticas curriculares educacionais foram impactadas por momentos histórico-sociais e econômicos, espaço-tempo em que as heranças do colonialismo eurocêntrico estruturaram privilégios e o neoliberalismo orientou as subjetividades e as epistemologias. Mas é importante destacar, também, que houve resistências a esta lógica, as quais permitiram/permitem pensar outras formas de pensar o currículo e a formação, o que nos faz almejar uma formação engajada, ética e politicamente, na afirmação das diferenças e na igualdade de direitos.

Os dispositivos do biopoder e da racialização, em funcionamento na sociedade brasileira, estruturam o racismo, os epistemicídios (CARNEIRO, 2005), que produzem e consolidam os saberes hegemônicos, presentes em vários contextos da sociedade, especialmente nas instituições formativas, materializando discursos e subjetivações que legitimam e dão continuidade às desigualdades sociais.

É absolutamente preciso debater sobre os currículos de formação docente para que problematizem e desestremem a hegemonia dos saberes, evidenciando o princípio da ética e da alteridade nas relações étnico-raciais e preparem os/as estudantes para atuar no contexto educacional com sensibilidade, confrontos, empatia e engajamento antirracista para desmontar o racismo nos espaços de atuação como professores/as.

Isto posto, entendemos que uma educação antirracista pautada na Lei nº10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais pode ser uma realidade experienciada nos contextos educacionais, superando os limites do requisito legal, porque a educação das relações étnico-raciais pode ser compreendida a partir do entrelaçamento de práticas subjetivadas, pedagógicas, políticas e epistêmicas.

Considerando o objetivo deste estudo de analisar a produção de sentidos que os currículos de alguns cursos de licenciatura em Educação Física das diferentes regiões de Santa Catarina propõem quanto à perspectiva antirracista na formação de professores/as, optamos por uma abordagem qualitativa, a qual entende que a ação humana tem sempre um significado subjetivo em um determinado contexto. Portanto, ela torna-se importante para compreender os motivos que dão sentido às ideias, aos valores, às percepções de mundo e às crenças dos seres humanos (FRASER; GODIN, 2004).

Pensar o currículo é pensar um projeto de vida, de subjetivação, “de ser, estar e conVIVER na sociedade” que escolhem para nós. Essa escolha envolve as relações de saber e poder, poder de escolher os saberes, poder de escolher os corpos-identidades e os corpos-subjetividades ideais para a sociedade, escolhas estas que estão em constante disputa e negociação. Nessa perspectiva de saber/poder a partir de Foucault (2004), entendemos que o poder pode ser tanto opressor como produtor de saberes, os quais possibilitam, também, libertar o sujeito, pois a relação poder-saber demanda uma da outra. Nesse sentido, esta pesquisa propõe reflexões teóricas para compreender os processos de subjetivação e constituição dos discursos/saberes do currículo de licenciatura em Educação Física e seus tensionamentos quanto à perspectiva de uma formação mais humanizada e engajada à igualdade racial. Dessa forma, alguns autores das perspectivas pós-crítica de currículo, contribuem para as reflexões desse trabalho no sentido de provocar questionamentos sobre as relações de poder que envolvem os discursos postos como verdade. Tais perspectivas ampliam as análises das teorias críticas de perceber a realidade e as relações de poder a partir da categoria de classe trazendo outras categorias de análise como: raça, etnia, gênero, identidade/diferença, alteridade, subjetividade, significado do discurso (LOPES e MACEDO, 2005).

As teorias pós-críticas de currículo envolvem as influências da “filosofia das diferenças” e de um conjunto de perspectivas como as pós-estruturalistas, as pós-coloniais, dos estudos culturais, dos estudos feministas, dos estudos de gênero, da teoria *queer*, entre outros. Os quais têm pensado outros sentidos para o campo do currículo e para as práticas pedagógicas, porque propõem “a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (PARAÍSO, 2004, p.285). É importante destacar que, essas teorias têm suas diferenças apesar de serem “usualmente englobados pelo mesmo rótulo de estudos pós-críticos em currículo” como explica Lopes (2013, p. 7).

Esse estudo não se centraliza em uma única teoria, mas busca dialogar com alguns autores da perspectiva pós-crítica²⁴ para questionar um currículo centrado, fixo, assim como compreende que o próprio sujeito do currículo está em constantes transformações e constrói a sua

²⁴ Não obstante o estudo acolhe alguns autores da perspectiva crítica de currículo como Gimeno Sacristán, José Augusto Pacheco e Paulo Freire que trazem valiosas contribuições com problematizações importantes para pensar o currículo e a educação. Entendemos que discutir currículo é complexo e desafiador para fixarmos reflexões a partir de somente uma teoria. Também, por encontrar alguns lugares fronteiriços entre as teorias pós-críticas e críticas, especialmente no questionamento de um currículo fixado ao modelo cartesiano, universal e racionalista.

subjetividade a partir de discursos construídos historicamente. Portanto, os saberes do currículo estão envolvidos na produção social, eles são mutáveis, negociados e não podem ser homogêneos, pois, estão em constante vir a ser a partir de negociações, confrontos e (re) construções históricas. Assim, as discussões dos pressupostos teóricos, que envolvem a pesquisa, propõem deslocamentos, desconstruções de ideias fixas, duais ou binárias como verdades absolutas.

Diante disso, consideramos alguns apontamentos de Meyer e Soares (2005) em relação ao que as abordagens teórico-metodológicas pós-estruturalistas podem possibilitar no processo de pesquisa:

contestar as metanarrativas que prometem descrever e explicar “a” realidade em uma perspectiva totalizante; tensionar as relações usuais que se estabelecem entre saber, poder e verdade; assumir o pressuposto de que a linguagem, como um campo de operação do poder, é constitutiva do social e da cultura e que, exatamente por isso, se propõe a problematizar e explorar a indeterminação, a ambiguidade, a instabilidade, a multiplicidade e a provisoriade dos sentidos que ela produz e coloca em circulação nas culturas em que vivemos (MEYER; SOARES, 2005, p.29).

Essas possibilidades nos ajudam a pensar um currículo que busca romper com a tentativa de fixar um único sentido para os saberes do currículo os quais são focados, por exemplo, nos valores neoliberais que tem como premissa a competitividade, a individualidade e a meritocracia. Embora a força hegemônica tende a fixar um sentido único para o currículo não é capaz de deter a emergência de outros sentidos que surgem de diversos espaços e sujeitos que resistem a essa lógica. Isto posto, reconhecemos o quanto desafiador é pensar um currículo voltado para as diferenças que questione e desloque o sistema estruturado pela colonialidade, pelo patriarcado e pela branquitude.

O pós-estruturalismo possui proximidades com o estruturalismo, especialmente relacionadas à valorização da linguagem como constituição social e cultural, por meio de sistemas simbólicos como a família, a comunidade, a escola, o governo, etc. Peters (2000, p.28) explica que o pós-estruturalismo, assim como outras expressões como ‘neoe estruturalismo’ e ‘superestruturalismo’, “mantém como central a *proximidade* histórica, institucional e teórica do movimento ao estruturalismo”. No entanto, as investigações dos intelectuais dessa linha se interessam pelas formas de governo e suas formas de controle dos comportamentos bem como relacionadas às formas de linguagem, à formação de identidades e diferenças.

Outro aspecto importante destacado por Lopes (2013) é que o pós-estruturalismo não é um movimento comum a todos/as os/as autores/as desse campo. Porém, algo em comum, que os

intelectuais pós-estruturalistas compartilham, é a crítica ao cientificismo das Ciências Humanas com base na linguagem e nos “fundamentos epistemológicos e estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral” (p. 13). Destacam, também, que essas estruturas podem ser descentradas e desestruturadas e substituídas pelo discurso, pela pluralidade das linguagens, que não se fecham em uma única significação, mas possibilitam a produção de novos sentidos.

Lopes (2013) vai mais adiante trazendo algumas aproximações do pós-estruturalismo com o pós-colonialismo, as quais julgamos importante destacar aqui devido à grande pertinência que os estudos pós-coloniais e decoloniais têm para as discussões, envolvendo os estudos sobre as relações raciais e as relações de poder imbricadas na produção dos saberes e culturas nos países colonizados e, conseqüentemente, nas instituições formativas de professores/as. Nesse sentido, ela explica que as teorias trazem questionamentos que vão para além da ideia de que “a cultura dos países colonizados é apenas um efeito da opressão colonizadora e opera com a categoria de hibridismo como a possibilidade de introduzir suplementos nos diferentes mecanismos de tradução, que fazem com que toda a colonização seja obrigatoriamente uma negociação com o *Outro*” (p. 15). Sendo assim, há uma possibilidade de tensionamento e negociações de sentidos mediadas pelo poder entre o colonizador e o colonizado, já que para o colonizador não é possível colonizar quem é inutilizado completamente.

Torna-se um desafio pensar um currículo de formação em que o perfil do/a professor/a seja capaz de enfrentar mudanças e incertezas, de materializar a inclusão e a valorização das diferenças, da pluralidade e diversidade cultural. Devido ao afastamento de certezas das teorias pós-críticas, geralmente um argumento contrário bem usual a essas teorias é a capacidade de despolitizar os discursos curriculares. Lopes (2013) defende um argumento contrário a esse entendimento, apostando em uma hiperpolitização nas discussões curriculares, possibilitada por uma política que tem posições antagônicas, deslocamentos e dissensos sem a garantia de uma resolução final, pois está em movimento:

A essa dimensão podemos associar o currículo político, dimensão que faz de cada um de nós atores sociais envolvidos na produção da política curricular. Nesse sentido, a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações *a priori*. Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada (p.20).

Lopes (2013) acrescenta ainda, baseada em Laclau (1990), que a política é uma ação que nos concebe como sujeitos, e nos permite imprevistas possibilidades. As decisões políticas

envolvem poder, e se há hegemonia em certo contexto é relativo a quem possui o poder da ação política. Nesse sentido, entendemos que pensar o currículo é pensá-lo, também, como espaço de luta política, porque existem sentidos em disputa entre os saberes do currículo, a escola e a própria sociedade.

Neste momento, devido à pandemia, aprendemos a lidar com incertezas extremas, com a indeterminação, com o desconhecido, o que era certo se desfez. Porém, renasceram outras formas aprendizagem, aprendemos a criar outras possibilidades de viver, de explorar outros ambientes e outras formas de nos relacionarmos. A escola teve que se reinventar com outros métodos, talvez respostas fáceis e superficiais frente ao problema, é arriscado afirmar. Novos recursos tecnológicos que adentraram o processo de forma súbita, transformando o contato humano em “janelinhas virtuais”.

No entanto, é importante frisar que isso não ocorreu para todos/as. A exclusão digital deixou muitos/as à margem desse processo, as desigualdades que já existiam se tornaram maiores e mais chocantes. Tudo isso desconstruiu nossas certezas, aprendemos que é preciso estar em constante movimento e deslocamentos, porque não existem certezas fixas e uma verdade única. A pandemia nos fez pensar o modo predatório com que tratamos nosso corpo, com que tratamos o/a outro/a e a natureza, principalmente, que não a dominamos. Também nos fez refletir sobre o que organiza de fato nossas vidas? Que sentidos podem ser pensados para a educação? Uma formação que focada somente para o mercado de trabalho a partir das orientações do mercado econômico? Ou uma educação que fortaleça o ser humano no sentido ético de perceber-se como pessoa atuante no mundo, nas relações com outros e com a natureza? São sentidos em constante disputa que apareceram fortemente na pandemia: salvar a economia ou preservar a vida dos seres humanos?

As incertezas e as disputas ético-políticas, presentes no período da pandemia, trouxeram questões que impactaram as reflexões deste estudo, e fortaleceram as escolhas teóricas e metodológicas, porque quanto mais adentramos o caminho de pesquisa, o problema de investigação e o cenário da pandemia, mais distantes ficaram “nossas certezas”, porque “estes ‘lugares’ em que estamos ou para onde nos dirigimos também nos permitem construir determinados tipos de problemas que antes não percebíamos ou reconhecíamos como tais” (MEYER; SOARES, 2005, p. 30).

Os pressupostos teóricos da pesquisa e o método são indissociáveis, as escolhas metodológicas devem estar articuladas e darem sentido ao referencial teórico escolhido (MEYER; PARAÍSO, 2012). Assim, entende-se que no processo de investigação a metodologia deve ser construída “de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15).

As teorias que propõe Michel Foucault sobre a análise do discurso contribuem para a disposição metodológica desta, seus questionamentos e reflexões para compreender como as formas de poder se articulam aos discursos e produzem “uma verdade”, os processos de subjetivação e objetivação que tanto constituem o sujeito e a “percepção de que estas relações entre sujeito e objeto constantemente se modificam, evoluem, dentro dos discursos científicos e jogos de saber” (GIACOMONI; VARGAS, 2010, p.119). Então, o estudo analisou a produção de sentidos do currículo a partir da perspectiva da análise do discurso, o que nos permitiu perceber o processo de elaboração discursiva do currículo e as estruturas que constituem os conhecimentos e saberes do curso. Também, compreender o discurso dos/as docentes que constroem o currículo e também são constituídos por ele ou por outros currículos.

Os principais e importantes conceitos foucaultianos para elucidar a Análise do Discurso (AD) como método são: discurso, enunciado, prática discursiva e em especial a formação discursiva e o saber.

O discurso Foucault define como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (GIACOMONI; VARGAS, 2010, p. 122). Todo discurso tem um enunciador (lugar de fala) sendo dirigido para interlocutores (sujeitos) e correspondem com as regras do discurso, ou seja, as normas sociais de quem pode falar, o que pode ser dito, os temas permitidos e de que forma podem ser ditos. Os discursos são práticas que dão/constroem sentido às/nas relações. Eles têm caráter histórico e institucional, os quais podem ser permitidos ou proibidos, dependendo dos interesses da época e das instituições de poder. É preciso olhar o contexto para compreender o discurso e o sentido do discurso.

A partir da interpretação de Ernesto Laclau, o conceito de discurso perpassa uma “instância limítrofe” do social, pois a linguagem supera “o meramente linguístico”, assim a sociedade constrói sua própria realidade a partir de argumentos (FISCHER, 1995). Nessa perspectiva, as práticas sociais vão produzindo significados que se constituem discursivamente e criam identidades sociais num jogo constante de produção de sentidos.

O enunciado, por sua vez, é mais que uma citação ou proposição, pois atravessa um domínio de estruturas com materialidade, conteúdos concretos que são “sempre de ordem institucional, no sentido de uma estrutura de poder” (GIACOMONI; VARGAS, 2010, p.123). Também se diferencia de enunciação, afinal o enunciado possui possibilidade de repetir-se e está relacionado a uma estrutura de poder, diferente de uma enunciação (frase) que não poderá ser repetida. Os autores explicam que não existe uma forma única de enunciados, mas uma “coexistência de enunciados dispersos” que se articulam e determinam as regras as quais, por sua vez, permitem a existência de enunciações diversas.

Em *Arqueologia do Saber*, obra de Foucault (2016, p.61), no capítulo sobre a formação das modalidades enunciativas, encontram-se exemplos de tipos de enunciados no discurso médico: “descrições qualitativas, narrativas biográficas, demarcação, interpretação e recorte dos signos, raciocínios por analogia, dedução, estimativas estatísticas, verificações experimentais”. O autor questiona o determinismo e as regras que existem entre esses enunciados, os quais remetem a diversas questões como: primeiramente, quem pode, tem competência, *status* de saberes ou legitimidade para falar? No caso do médico, foi pelo seu reconhecimento e pelo poder que a sociedade lhe confiou, mas atenta que a partir do início do século XIX a saúde “tornou-se normas requeridas pela sociedade industrial” (ibid., p.62); em segundo lugar, questiona os lugares institucionais em que se obtém o discurso, a sua legitimidade e os instrumentos de verificação, trazendo como exemplo os hospitais, os laboratórios, as bibliotecas ou campo documentário, os quais guardam relatórios e experimentações reconhecidos como verdadeiros; em terceiro, questiona as posições do sujeito conforme as possibilidades que ele pode ocupar nos grupos de domínios ou grupos de objetos e como observa, questiona, ouve, ensina, ou seja, “as diversas posições que o sujeito do discurso médico foram definidas no início do século XIX” (ibid., p. 63). Essas diversas questões levantadas do discurso clínico, enquanto prática, colocam o discurso num sistema de relações em um “campo de regularidade para diversas posições de subjetividade” (ibid., p.66).

Podemos entender que são modos próprios de materializar os discursos, ou seja, um enunciado materializado verbalmente pode representar uma formação discursiva a qual pode ser ideológica, discriminatória, racista. Por exemplo, alguns enunciados estão presentes em diversas afirmações e ditados racistas repetidos e compartilhados cotidianamente, caracterizando uma formação discursiva racista, os quais podem ser reconstruídos (regularidades), retornando de

discursos anteriores. Os discursos assumidos corriqueiramente legitimam o racismo, assim como “brincadeiras” pejorativas e essencialistas sobre negros/as, o que o professor **Adilson Moreira** vai denominar “racismo recreativo”²⁵. Também, os discursos hierarquizadores de superioridade dos/das brancos/as, assumidos no imaginário social e constituem subjetividades as quais necessitam ser questionadas e desconstruídas.

Para o analista, é importante observar que essa modificação dos enunciados implica a existência de um acúmulo, de uma memória, de um conjunto de já ditos. Desta forma, qualquer seqüência discursiva da qual nos ocupemos poderá conter informações já enunciadas; haveria um processo de reatualização do passado nos acontecimentos discursivos do presente (FISCHER, 1995, p. 32).

Para Foucault (2016), enunciados, textos, falas constituem práticas sociais, por sua vez articuladas às relações de poder que as sustentam e as atualizam. Nessa dinâmica, relações de poder implicam relações de saber e vice, e versa.

A formação discursiva transita em diversos níveis e campos nos textos das ciências, textos jurídicos, textos literários, textos filosóficos e políticos, bem como na vida cotidiana, constituindo seu objeto (GIACOMONI; VARGAS, 2010). Os autores recorrem a uma passagem da *Arqueologia do Saber* para entender o funcionamento das regras em cada formação discursiva, identificando a sua regularidade em meio à dispersão.

O interesse de Foucault é no discurso real do sujeito, a sua materialidade. É possível trazer os seus estudos para uma análise do discurso do racismo, que constrói saberes teóricos e práticos, não somente verbalmente, mas corporalmente, os quais excluem e invisibilizam a população negra nas instituições, em especial nos espaços de poder. De forma geral, esses discursos ainda estão presentes na estrutura da sociedade. Podemos ilustrar como exemplos: os discursos nos saberes do currículo (saberes hegemônicos), que invisibilizam os saberes construídos pela população negra e indígena no Brasil, não permitindo espaço para que intelectuais negros e indígenas contem a sua versão da história e da cultura brasileira; os discursos nas mídias: a imagem do negro/negra no esporte, evidenciando estereótipos do que pode ou não ser espaço e modalidade para praticarem, a imagem do corpo negro nas revistas femininas, a imagem do negro/negra nos jornais sobre violências. Podemos encontrar uma discursividade referente à invisibilidade da população negra? E quando há representação, que imagem e representatividade tomam o centro dos discursos?

²⁵ Ver a sua obra intitulada *Racismo Recreativo* de 2019, que possui discussões mais aprofundadas sobre a relação entre o racismo e o humor de um ponto de vista jurídico.

De acordo com Fischer (1995) esses discursos “transformados e incorporados” serão percebidos “nos diferentes momentos de enunciação”, portanto, não serão homogêneos e pelo caráter dialógico²⁶ e vivo no enunciado é impossível separar a interação dos discursos do funcionamento intradiscursivo.

A partir do pensamento de Michel Foucault, entendemos que os discursos aceitos de modo natural na sociedade precisam ficar “em suspenso”. Isso não significa negá-los, mas colocá-los em reflexão e discussão. Ao analisarmos os discursos, é necessário “pôr em suspensão”, recusando as explicações fáceis e o sentido oculto das coisas, mas perceber que são “relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos” (FISCHER, 2001, p.198). O conhecimento produz relações de força e poder, assim, a partir deste entendimento, da relação entre o discurso e poder, e da subjetivação dos sujeitos, a análise do discurso contribui nas formas de investigar o sentido das “coisas ditas” e subjetivadas, não somente o conteúdo escrito, vai além do texto (FISCHER, 2003). Para Fischer (2002), trabalhar com as ideias de Foucault é entender que a teoria e a prática estão sempre juntas e a compreensão de “discurso como uma prática que forma os objetos de que fala, é uma concepção de consequências teóricas e práticas imediatas. Ela se associa, antes de tudo, a uma específica concepção de sujeito, esse lugar por excelência dos investimentos de poder e saber” (FISCHER, 2002, p.43).

Para Fischer (1995), os objetos de um discurso podem ter inúmeras análises, devido às várias relações entre os mesmos. Sendo assim, ao investigar as regras de aparecimento de um objeto, é possível perceber “um tipo de unidade ao discurso”. No caso do objeto currículo, ele é histórico e diverso, porque atravessa diferentes instâncias/campos discursivos, como o da política, da sociedade, da ciência, entre outras. É preciso pensá-lo como objeto que promove uma formação discursiva para a permanência do racismo. Interessa-nos refletir sobre essa teoria da constituição de subjetividades na pós-modernidade, como pensou Michel Foucault, “a partir das inter-relações dos conceitos de saber, poder e sujeito”, trilhando um caminho teórico metodológico da Análise do Discurso.

²⁶ Apoiada em Brandão (1993) a autora explica que todo discurso é dialógico e que o sentido de diálogo da Análise do Discurso é mais amplo considerando-o do ponto de vista discursivo, porque os enunciados possuem uma dimensão dialógica e ao referir-se a um objeto articula-se a outros enunciados anteriores produzidos sobre este objeto (FISCHER, 1995).

Fischer (1995) defende que, da mesma forma que não existe um sujeito de um discurso, mas posições do sujeito, o sentido não é dado “a priori”. As palavras têm significado em uma formação discursiva, isto é, “no jogo de relações com outras palavras, expressões ou construções dessa mesma formação. Ela funcionaria como uma matriz de sentido, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, ‘naturais’” (p. 25).

Desse modo, questionamos que formações discursivas sobre a população negra perpassariam o discurso do corpo na Educação Física. Quais possibilidades discursivas positivas sobre o corpo e o movimento poderiam ser construídas para uma educação das relações raciais no currículo de licenciatura em Educação Física?

A partir dessas discussões, apresentamos alguns fundamentos que alicerçam esta pesquisa, a análise do discurso, tendo como base documental os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física da UFSC, UNIVILLE e UNOCHAPECÓ. Com o intuito de enriquecer as argumentações teóricas frente à análise documental, o estudo estabelece um diálogo com os/as docentes integrantes do NDE (Núcleo Docente Estruturante), coordenador/a de curso e docentes que ministram componentes curriculares sobre a educação das relações étnico-raciais.

Primeiramente, fizemos um levantamento bibliográfico para mapear as produções científicas sobre a temática da pesquisa e o currículo na formação de professores/as de Educação Física, com o objetivo de analisar as reflexões, resultados e possíveis lacunas, como também, os referenciais teóricos. A partir das questões iniciais problematizadas pelo estudo, buscamos uma compreensão teórica a respeito do assunto: “esclarecer-se acerca dos principais conceitos que envolvem o tema de pesquisa, procurar um contato com trabalhos de natureza teórica capazes de proporcionar explicações a respeito, bem como com pesquisas recentes que abordaram o assunto” (GIL, 2002, p.61).

O levantamento foi realizado no catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no período entre 2004 e 2018, utilizando os descritores articulados: currículo, Educação Física, relações étnico-raciais e formação de professores/as. Também, mapeamos a temática em periódicos, revistas da Educação e Educação Física e os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Revista Brasileira da Ciência do Esporte - RBCE do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte e na Associação Brasileira de pesquisadores/as negros/as – ABPN. O período escolhido marca as produções um ano após a promulgação da Lei 10.639/2003 para compreender o cenário de produções sobre o campo deste estudo.

Sendo assim, fomos construindo esta pesquisa a partir das produções pesquisadas sobre o campo de estudo, das diretrizes curriculares da Educação Física e Educação das Relações Étnico-raciais, dos projetos pedagógicos dos cursos e das transcrições de entrevistas semiestruturadas, realizadas com alguns/algumas docentes e coordenadores/as de curso, que versaram sobre questões acerca da estruturação do currículo vigente, dos conhecimentos dos/as docentes referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER, de como aconteceu a implementação da EREER no currículo do curso e nas atividades da Instituição de Ensino Superior e sobre as pressuposições dos conhecimentos sobre a EREER na formação de professores(as) de Educação Física.

2.1 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA CONHECER O CAMPO

As estratégias para conhecer o campo de estudo foram a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos participantes e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos/às docentes integrantes dos NDEs – Núcleo Docente Estruturante e coordenadores/as dos cursos que participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico²⁷. Para ouvirmos os discursos dos/as docentes sobre o currículo de formação de professores/as de Educação Física, escolhemos como instrumento a entrevista semiestruturada, as quais foram posteriormente transcritas na íntegra. Como este estudo é de abordagem qualitativa, entendemos que a entrevista permite a aproximação e um diálogo da pesquisadora com os sujeitos participantes. O roteiro da entrevista partiu de questões previamente elaboradas, a partir dos referenciais teóricos que fundamentaram a investigação, mas permitiu uma maior aproximação da pesquisadora com os/as professores/as participantes e maior liberdade para o diálogo como defendem Fraser e Godin (2004).

Na pesquisa qualitativa, a entrevista privilegia os discursos dos sujeitos, facilitando a compreensão de percepções de mundo, referentes “às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante” (FRASER;

²⁷ Para a realização da pesquisa submetemos e aprovamos o nosso projeto de doutorado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, buscando garantir os cuidados éticos necessários aos participantes. O projeto foi submetido em 02/09/2019 e aprovado em 02/10/2019 com registro o nº CAAE 20450119.0.0000.0121.

GODIN, p.140). Na estruturação das entrevistas deste estudo, priorizamos questões abertas, as quais permitiram ao participante expressar suas ideias e percepções, contribuindo significativamente para uma melhor compreensão da temática estudada. Fraser e Godin (2004) defendem a não estruturação ou semiestruturação da entrevista na pesquisa qualitativa como possibilidade de transformação social, porque essa abordagem possibilita autorreflexão aos participantes da pesquisa, “que constroem seus discursos e baseiam suas ações nos significados derivados dos processos de comunicação com os outros, com quem compartilham opiniões, crenças e valores” (p.145). Esse aspecto foi percebido na fala de um dos professores entrevistados, o qual relatou que o diálogo sobre a temática fez despertar algumas reflexões anteriormente não percebidas.

O papel do entrevistador nas pesquisas qualitativas é possibilitar o diálogo com o participante para poder compreender a opinião das pessoas sobre o assunto pesquisado, como também, os significados e os valores que sustentam essas percepções. A entrevista é um “texto negociado”, pois emerge de um processo de interação e troca entre o pesquisador e os/as participantes, o que resulta na produção do conhecimento. Ambos podem ter diferentes posicionamentos sobre o tema investigado, mas, ao relatar os resultados extraídos, o/a pesquisador/a deve expressar seu posicionamento e, ao mesmo tempo, transcrever de forma minuciosa as percepções dos participantes da pesquisa, favorecendo a compreensão e criticidade dos que acessarão o estudo e que não participaram da pesquisa (FRASER E GODIN, 2004).

Inicialmente, planejamos um diálogo com todos/as os/as docentes do NDE e coordenadores/as de curso. No entanto, percebemos que se repetiriam algumas experiências compartilhadas no grupo e alguns aspectos relevantes quanto aos conteúdos abordados nos componentes curriculares sobre as relações étnico-raciais, esses docentes não conseguiriam explicar de forma precisa. Sendo assim, optamos por entrevistar o/a coordenador/a do curso e um/a integrante do NDE, por participarem da estruturação curricular e implementação da ERER no curso, e também o/a docente ministrante do componente curricular que aborda os conteúdos da ERER para compreendermos os avanços, os desafios das discussões sobre os conteúdos. De acordo com Fraser e Godin (2004), é preciso atentar para que a escolha não seja focada na quantidade, pois pode haver um “esgotamento das respostas num mesmo ambiente” (FRASER; GODIN, 2004, p. 147).

As técnicas da entrevista compreendem: estrutura e objetivos, o papel do entrevistador e dos entrevistados, seleção dos entrevistados e representatividade da amostra, entrevistas individuais e grupais (FRASEN; GODIN, 2004).

Quanto à estrutura, optamos pela entrevista presencial com os/as participantes. As entrevistas em que o/a pesquisador/a e participantes ficam frente a frente são passíveis de influências a partir das falas, dos silêncios, do tom de voz e das expressões corporais (FRASEN; GODIN, 2004). No entanto, em função da pandemia, tivemos que realizar uma entrevista com uma professora via *WhatsApp*, o que é considerada pelas autoras uma entrevista mediada, que pode ser realizada por meio de questionário, via computador ou telefone. Embora tenham as mesmas influências, elas se tornam bem reduzidas.

Quanto aos objetivos, na entrevista em pesquisa qualitativa procura-se ampliar o papel do entrevistado para que proporcione maior interação, evitam-se questionamentos que se restrinjam a expressões do participante a partir de perguntas pré-definidas.

No entanto, é importante a elaboração de um tópico guia ou tópicos que orientem a entrevista, conforme explica Gaskell (2002). O autor aconselha que, no processo de elaboração desses tópicos, o pesquisador avalie os objetivos de investigação e tenha mapeado previamente a literatura sobre a temática. O/s tópico/s guia/s orienta/am a/as entrevista/s, porém o sucesso desta/as não depende só dele/s, porque o entrevistador pode ser criativo e aproveitar temas pertinentes surgidos durante a discussão e que não foram planejados anteriormente. Também, há a possibilidade de alguns tópicos, anteriormente planejados, tornarem-se desinteressantes, devido aos entrevistados não terem nada a dizer sobre o assunto (GASKELL, 2002).

Quanto à opção deste estudo pela entrevista individual, corroboramos com Fraser e Godin (2004), as quais defendem que essa escolha, além de oferecer maiores possibilidades no agendamento de horário e de local de realização, também diminui algumas situações difíceis quanto ao constrangimento em responder às questões propostas em grupo, devido aos tensionamentos que envolvem concepções epistemológicas diferentes. Outra vantagem é a proximidade maior com cada participante, o aprofundamento dos significados de cada participante e um controle melhor por parte do pesquisador para que a entrevista não desvie do tema proposto, o que poderia acontecer em entrevistas em grupo.

No subcapítulo seguinte apresentaremos o mapeamento de produções acerca da temática da pesquisa realizado para compreender o que já foi produzido sobre o campo das relações étnico-raciais e o campo do currículo de formação em Educação Física.

2.2 O CURRÍCULO DA/NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para este estudo, foi necessário um mapeamento bibliográfico sobre o currículo de Licenciatura em Educação Física, formação de professores/as e a educação para as relações étnico-raciais. Essa busca por produções sobre a temática teve como objetivo mapear os estudos realizados a partir do tema das relações étnico-racial e sua interface com o currículo na formação de professores/as de Educação Física, para analisar as reflexões, os resultados e as possíveis lacunas, como também, os referenciais teóricos. Além disso, contempla a ideia de que a produção desta tese está relacionada ao que já foi produzido e, portanto, em diálogo com outros estudos, entendendo que o conhecimento não é individual. Esse mapeamento aconteceu por meio das pesquisas disponíveis na internet no período entre 2004 e 2018 e é muito pertinente para uma análise crítica do tema pesquisado. Sendo assim, foram selecionadas dissertações e teses no Banco de Teses da CAPES, os trabalhos apresentados na ANPED, especificamente os GTs Formação de Professores (GT 08), Currículo (GT 12) e Relações Raciais e Educação (GT 21), dos artigos da RBCE (Revista Brasileira de Ciência do Esporte) e ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as).

Nos primeiros passos da pesquisa, buscamos um mapeamento²⁸ das produções acadêmicas desde 2004 (um ano após a promulgação da Lei 10.639/03) no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, utilizando os descritores: currículo, Educação Física, relações étnico-raciais; e formação de professores/docentes, conforme apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 1 - Banco de Tese e Dissertações da CAPES entre 2004 e 2018.

²⁸ O mapeamento de teses, dissertações e artigos científicos foi realizado nos semestres de 2018.2 e 2019.1.

Descritores	Total de trabalhos	
Relações étnico-raciais AND Currículo de Educação Física	17 dissertações	Total 23
	6 teses	
Curso de Formação em Educação Física e Relações étnico-raciais	41 dissertações	55
	14 teses	

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Ao pesquisar os descritores Relações Étnicos Raciais AND Currículo de Educação Física, foram localizados 345 trabalhos entre dissertações e teses. Destas, após a leitura do resumo, foram selecionadas 23 para análise e aproximações com a temática da pesquisa: 17 dissertações e 6 teses. Já com os descritores “Curso de Formação em Educação Física AND Relações Étnico- raciais”, encontramos 5481 resultados, destes, aplicando o filtro das áreas do conhecimento e áreas de concentração, obtemos 277 resultados. A partir da leitura dos resumos, selecionamos 41 dissertações e 14 teses, com as quais verificamos aproximações em relação ao tema deste estudo. Também, localizamos outras produções que envolveram a temática das relações étnico-raciais e a implementação da Lei n.º 10.639/2003 nas práticas pedagógicas do espaço escolar, entre elas do campo da Educação Física Escolar, totalizando 10 dissertações. No entanto, estas investigações não foram utilizadas no levantamento bibliográfico da pesquisa, pois não tinham como foco o estudo dos currículos de formação em Educação Física. Além disso, é pertinente destacar que entre as pesquisas selecionadas, algumas não apresentaram a temática étnico-racial, no entanto, referem-se ao estudo do currículo de formação em Educação Física e à construção social da percepção de corpo. Outras não são especificamente do curso de Educação Física, mas foram selecionadas, pois, trazem contribuições para pensar as diferenças no currículo e a temática étnico-racial no campo do currículo das licenciaturas.

Dentre as produções encontradas, identificamos 27 sobre currículo, formação docente e educação das relações étnico-raciais, quatro sobre diversidade e as políticas educacionais, documentos oficiais e a Lei 10.639/2003, três sobre o currículo de Educação Física e a Educação das relações étnico-raciais, 33 sobre o currículo de formação e formação docente e Educação Física, quatro sobre o estado da arte das relações étnico-raciais, duas sobre identidades, sete que envolvem discursos sobre o corpo e eugenia, três sobre os discursos do corpo e cuidado de si e cinco que abordam discussões sobre subjetividade, branquitude, as quais foram selecionadas, já que se aproximavam de algumas discussões propostas no desenvolvimento deste estudo, especialmente sobre corpo, raça, branquitude e subjetividades.

Após a leitura das pesquisas selecionadas, realizamos mais uma seleção, elencando os trabalhos que seriam pertinentes para pensar este trabalho. A partir da análise da produção científica das teses e dissertações, percebemos, no geral, um crescimento do número de pesquisas que se concentraram na análise das relações étnico-raciais. No entanto, a maioria se concentra nos estudos dos currículos dos cursos de Licenciatura de Pedagogia, existindo poucas produções no campo do currículo da Educação Física. Sendo assim, compreendemos que houve um grande avanço das produções científicas sobre a temática das relações étnico-raciais na formação de professores/as. Porém, para a formação de professores/as de Educação Física, consideramos um número ainda pequeno de produção. Durante o processo de mapeamento com os descritores informados anteriormente, encontramos bastante produção relacionada às relações étnico-raciais na escola. Entretanto, a temática na formação inicial e continuada de docentes precisa avançar, pois, entendemos que é decisivo para o desenvolvimento de conteúdos e atividades relacionadas às relações raciais e ao combate ao racismo na escola.

É importante destacar que, embora tenhamos encontrado a pesquisa de dissertação de mestrado “As Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior do Sistema Acafe”, semelhante a esta e que se debruça a entender a estrutura dos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física para a implementação da Educação das relações étnico-raciais, as demais contribuem no sentido de pensar os saberes sobre o corpo, diferenças, cultura e a própria formação docente em Educação Física, considerando que a mesma tem uma marca histórica das ciências eugênicas que fundamentaram a formação dos primeiros cursos no Brasil.

Os principais apontamentos encontrados nas teses e dissertações sobre a temática na formação docente são a relutância para a implementação da educação das relações étnico-raciais nos currículos, as resistências em criar disciplinas específicas que tratem dos conteúdos relacionados às relações étnico-raciais. Observa-se que, quando as mesmas estão presentes no currículo, não se articulam às demais disciplinas integrantes do currículo de formação e demais atividades do curso, conforme aponta o estudo de Crocetta (2014), o qual trata especificamente do curso de Educação Física em Santa Catarina.

Após a pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, fizemos um mapeamento das produções nas Reuniões Científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, por apresentar produções de pesquisadores/as e estudantes

dos programas de pós-graduação em educação do país²⁹, da Revista Brasileira da Ciência do Esporte - RBCE do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte por reunir produções em diferentes âmbitos e subáreas da Educação Física e Ciências do Esporte, de pesquisadores/as associados/as ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)³⁰ e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as que promove o Congresso Nacional de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE), sendo este um dos mais importantes eventos científicos do país de divulgação acadêmica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil. Estabelecemos o mesmo recorte temporal de 2004 a 2018 e selecionamos alguns grupos de trabalho que se aproximassem da temática relações raciais nos currículos de Educação Física.

Com base na pesquisa na ANPED dos GT 12 sobre “Currículo”, encontramos sete, dos quais destacamos os quatro estudos específicos da Educação Física: Neira (2008), Ribeiro (2009), Duarte (2009) e Goes e Mendes (2009); no GT 08 “Formação Docente”, encontramos um artigo relacionado à temática, porém não a da Educação Física, no GT 21 “Educação e Relações Étnico-raciais” oito artigos, entre os quais destacamos o estudo de Pinho (2005), Siss (2005), Gonçalves e Soligo (2006), Petit e Cruz (2008) e Passos e Rodrigues (2015)³¹.

Após a localização dos trabalhos pelos descritores Educação das relações étnico-raciais, Educação Física, currículo, aplicamos um filtro por meio da leitura dos resumos, identificando a temática central discutida e selecionamos os que poderiam contribuir com esta pesquisa.

Os trabalhos, na sua maioria, envolvem discussões sobre discriminação, raça, racismo, branqueamento, diversidade, estereótipos, mito da democracia racial que contribuem para as reflexões desta pesquisa. O estudo de Pinho (2005) analisa as percepções que os professores/as têm em relação aos/às alunos/as negros/negras no cotidiano das aulas de Educação Física e como eles/elas demonstram dificuldade em trabalhar com a diversidade de corpos nas aulas. O estudo de Siss (2005) destaca o quanto as pesquisas, na perspectiva multicultural e da educação das relações étnico-raciais, podem contribuir para a formação de professores. No entanto, aponta um hiato enorme entre as pesquisas e a realidade dos cursos de formação de professores, em especial, as licenciaturas. O estudo de Gonçalves e Soligo (2006) defende uma boa formação dos/das professores para a diversidade cultural no currículo de forma crítica e reflexiva sobre o cotidiano,

²⁹ Ver: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>

³⁰ Ver: <http://www.rbceonline.org.br/>

³¹ Ver quadros nos apêndices na página 230 e 232.

como necessidade de valorizar as histórias das minorias com metodologias que questionem as relações de poder.

O trabalho de Petit e Cruz (2008) traz os impactos da lei 10.639/2003 sobre reflexões do currículo, as contribuições dos negros na sociedade e o reconhecimento do povo negro. As autoras apontam para a necessidade de incorporar em nossas pesquisas e intervenções pedagógicas as simbologias da cosmovisão africana na formação de professores/as para que possam ter a oportunidade de questionar seus referenciais de modo vivencial. Tal estudo pode contribuir com apontamentos importantes para as reflexões desta pesquisa no que tange às possibilidades da corporeidade da cosmovisão africana nas aulas de Educação Física, as quais devem ser ressignificadas na formação dos professores de Educação Física.

O estudo de Ribeiro (2009) aponta o movimento cultural *Hip Hop* como caminho possível e positivo no sentido de contribuir para o multiculturalismo crítico, para pensar diferentes formas de ressignificar a valorização da diversidade cultural, a desconstrução do ideal de branqueamento e ações de combate às injustiças na escola, dando voz à pluralidade de narrativas de jovens negros/as da escola pública. Torna-se pertinente para este trabalho pensarmos as possibilidades das culturas corporais de movimento da Educação Física no trato do conhecimento com a educação das relações étnico-raciais, especialmente o trabalho com as danças.

O estudo de Oliveira e Lima (2015) apresenta discussões sobre o Plano Nacional de Educação (2014) e suas metas para a educação das relações étnico-raciais nos currículos de formação de professores. Os autores destacam a superação das desigualdades e discriminações educacionais e a diversidade na discussão sobre a formação dos professores/as. Dessa forma, os autores apontam algumas possibilidades de superação dos padrões epistemológicos hegemônicos para criação de espaços com outras epistemologias, oriundas dos movimentos sociais.

Galian e Ferreira (2015) apresentaram um levantamento das produções sobre a temática das relações étnico-raciais e a formação inicial de professores/as no GT 21 da ANPED, no período de 2004 a 2013, que compreende os anos imediatamente seguintes à implementação da Lei nº 10.639/03 e se estende até o momento da pesquisa das autoras. Dos 153 trabalhos e 46 pôsteres encontrados no GT21, no período mencionado, as autoras apontaram que somente 15 produções (10 trabalhos e cinco pôsteres) discorrem sobre as questões das relações étnico-raciais, sendo somente nove referentes à formação inicial e seis sobre a formação continuada de

professores/as. Esse estudo mostra que, mesmo após das 10 anos das orientações sobre inserção dos conhecimentos da EREER nos currículos, ainda existe uma invisibilidade nas produções científicas e debates em eventos da área.

Passos e Rodrigues (2015) realizaram uma pesquisa que analisou a articulação entre as ações afirmativas e a inserção das políticas curriculares educação das relações étnico-raciais nas universidades federais, ou seja, a relação entre a educação das relações étnico-raciais das instituições de ensino superior com o acesso de estudantes cotistas. O objeto de análise da pesquisa foram os projetos pedagógicos de nove cursos da Universidade Federal de Santa Catarina, nos quais foi observada a presença da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. As autoras concluíram que o curso de Pedagogia possui disciplinas que abordam conteúdos referentes à educação das relações étnico-raciais e há estudantes cotistas, porém, nos demais cursos analisados, não houve a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para EREER. Esse estudo torna-se pertinente, pois além de discutir e articular a EREER com as ações afirmativas e a incorporação de tais políticas, traz uma análise das políticas curriculares de uma das instituições participantes desta pesquisa.

O estudo de Neira (2008) compreende que as culturas corporais de movimento com seu caráter lúdico são linguagens que expressam sentidos e significados e compartilham culturas. O pesquisador entende que nos últimos anos existe uma crescente preocupação com o multiculturalismo e debates sobre um currículo diverso, no contexto escolar, a partir de pesquisas, eventos científicos e nas formações iniciais. No entanto, esse debate encontra barreiras no ambiente educacional a partir das concepções dos/das professores/as sobre o currículo, ainda pautado no modelo tradicional que acompanha a cultura dominante que se fundamentam na produtividade e no desempenho do ato motor especialmente nos anos iniciais. O que pode gerar uma descontextualização e fragmentação das práticas corporais, além da formação de determinadas identidades sociais, independente das diferenças individuais, não respeitando o repertório corporal de cada aluno/a. O pesquisador destaca que o professor/a não tem culpa porque também foi vítima do mesmo currículo, o qual continua sendo reproduzido num ciclo perverso de reafirmar conteúdos hegemônicos a partir de uma concepção conservadora e monocultural da mesma forma para todos/as. O trabalho de Neira (2008) contribui para este estudo ao pensar as culturas corporais de movimento, alicerçado na cultura e na necessidade de refletir sobre novas orientações curriculares para a Educação Física que estimulem a construção e

experimentação de currículos democráticos e novas epistemologias, considerando o cotidiano do contexto escolar.

Dos artigos presentes no RBCE, encontramos sete relacionados à temática das relações étnico-raciais, diversidade e Educação Física. Porém, selecionamos quatro trabalhos que podem contribuir para as reflexões sobre a formação em Educação Física.

O estudo de Araújo e Neto (2008) teve o objetivo de compreender a prática político-pedagógica de uma professora negra de Educação Física em uma escola pública, considerando os conceitos, valores e atitudes construídos ao longo de sua história de vida. O estudo envolveu análise de discurso a partir de entrevistas e destaca que a prática político-pedagógica da professora colaboradora está fortemente influenciada pelas relações interpessoais que estabeleceu na escolarização e em sua formação inicial. Os pesquisadores apontam: a inclusão de temas étnico-raciais na formação inicial dos/as professores/as; a necessidade de reconhecer as vivências dos educadores em formação de maneira que possam evidenciar as suas experiências com o racismo nas atividades de formação; a inexistência de textos didático-pedagógicos e poucas atividades de formação para o trato pedagógico do conteúdo na Educação Física; a supervalorização de algumas técnicas corporais como o futebol, basquetebol, handebol e voleibol perante outras, reduzindo as ações pedagógicas de formação cultural brasileira na escola.

A pesquisa de Gois Junior (2009) buscou compreender o impacto do modernismo, a partir dos anos de 1920 e 1930, na questão da saúde no Brasil. O autor analisou as teorias sobre saúde e raça do brasileiro nas obras de Fernando de Azevedo e identificou um pensamento de valorização das raças brasileiras e intervenção no campo da saúde e da Educação Física. O estudo analisou a sua obra no que tange às reformas educacionais e higienistas e percebeu que Azevedo entendia que os problemas do Brasil eram atribuídos ao povo fraco, portanto, havia um projeto de melhoria do povo ou da raça dividido em dois pilares: educação e saúde. Tais pilares se baseavam na estruturação das escolas, na democratização do ensino, na educação para trabalho, na educação higiênica e na educação física.

O estudo de Abrahão e Soares (2009) analisa as representações do negro no futebol brasileiro, entendendo que o enaltecimento do negro no futebol serviu para manter a hierarquização racial pós-escravidão, pois delega para a raça negra adjetivos mais “corporais”, que se opunham aos adjetivos da intelectualidade e racionalidade da raça branca, reforçando, assim o distanciamento dos negros em atividades superiores. O estudo dos pesquisadores

contribui para pensarmos as culturas corporais de movimento da Educação Física tanto desconstrução de estereótipos nas suas mais diversas manifestações, como no sentido de valorizar a intelectualidade negra a partir de produções científicas nos conteúdos da área.

O trabalho de Fensterseifer e Pich (2014) problematiza o conceito de diversidade cultural no campo dos estudos pedagógicos e filosóficos da Educação Física pela chamada “virada culturalista” proposta por Valter Bracht, a partir de um estranhamento da perspectiva moderna e universalista com o discurso da diversidade cultural. Abordam esse problema a partir de um olhar de modo a considerar as diferenças culturais, sem, contudo, cair em uma postura essencialista, que impeça de situá-las em perspectiva universal, ou seja, aponta para reflexões de um trabalho que assuma um equilíbrio entre “as vozes da diferença e o solo comum do humano” como uma construção de historicidade.

Os autores destacam que, embora a preocupação da Educação Escolar seja com a aprendizagem, é preciso considerar que ela é atravessada por tudo que é humano e pelo que resiste a essa humanização, já que o corpo e o movimento não são possíveis fora da cultura. Sendo assim, essa aprendizagem não deve limitar-se a reproduzir as perspectivas culturais particulares, porque os sujeitos em suas formas de viver e de socializar precisam lidar com a diversidade cultural do seu contexto sem se invisibilizar e sem invisibilizar o/a outro/as, ou seja, um modo dialético entre o “eu” e o “nós”.

A Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN – iniciou seu primeiro número em 2010, a revista publica Artigos, Dossiês e Cadernos Temáticos, tendo seu primeiro exemplar lançado em 2010. Desde as primeiras publicações realizadas até 2018, houve diversos debates importantes acerca do avanço e dos impactos das discussões sobre as relações raciais no Brasil. Ao realizarmos o mapeamento dos artigos relacionados aos descritores, encontramos uma grande produção de temáticas articuladas com as relações étnico-raciais na Educação Básica e na formação de professores/as que atuarão na área, porém, não foram identificados trabalhos que contemplavam o currículo de formação em Educação.

Após esse panorama das pesquisas nas revistas científicas, percebemos que os trabalhos selecionados, de modo geral, evidenciaram as discussões acerca da temática articulada às discussões sobre diferenças, diversidade, eugenia, relacionadas à Educação Física escolar, porém não encontramos trabalhos publicados, nesse recorte temporal, que se aproximassem a nossa pesquisa no sentido de compreender os processos de implementação da educação das relações

étnico-raciais nos currículos dos cursos de formação do professor/as de Educação Física. Sendo assim, entendemos que existe, ainda, uma invisibilidade sobre o campo das relações étnico-raciais no campo da Educação Física.

No subcapítulo seguinte apresentaremos os procedimentos de escolha das instituições e cursos selecionados e dos sujeitos participantes da pesquisa.

2.3 A ESCOLHA DOS CURSOS E INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para justificarmos a escolha da região Sul e de Santa Catarina como campo de pesquisa, propomos pensar o campo superando a noção de “recorte” de um espaço geográfico, mas sim percebê-lo como espaço que revela experiências do nosso cotidiano. Compartilhamos uma breve reflexão de Spink (2008) sobre a noção de cotidiano e micro lugares. O autor traz a expressão “microlugar” como uma perspectiva de adentrar aos campos de pesquisas como um processo de movimento da vida diária, das relações cotidianas materializadas, “seu propósito é de chamar atenção para a importância do acaso diário, dos encontros e desencontros, do falado e do ouvido em filas, bares, estacionamentos, bancos de jardins” (SPINK, 2008, p. 70).

Esse espaço/tempo do cotidiano e de microlugares que habito como mulher, mãe, professora e pesquisadora, os quais se construíram, a partir de experiências no Sul do país, região destacada pela ideia de branqueamento devido à colonização branca de origem europeia que formou historicamente o “mito” de que a região Sul é a “Europa brasileira”, invisibilizando a presença da população negra, indígena presente na região.

Embora essa ideia de branqueamento do Sul ainda esteja muito presente, é nas experiências, deslocamentos e desconstruções da branquitude que vamos percebendo e reconhecendo que o Sul não é só esse lugar, porque existem resistências, presenças marcantes e positivas das populações negras e indígenas com importante participação no desenvolvimento da região tanto no aspecto cultural, como socioeconômico e político, reiterando as suas existências e “à visibilidade aspectos do patrimônio cultural afro-brasileiro produzido historicamente, na região mais branca do país, só pode se dar nesse momento como um ato de resistência” (PASSOS; DEBUS, 2018, p.9).

Como mulher branca, o racismo não perpassou minha existência, porém implica uma posição ética e política por ser mulher, professora e pesquisadora que se indigna com as desigualdades, que questiona a branquitude a qual nos constituíu e que aprendi/aprendo a desconstruir, que nos coloca juntos, ouvindo e aprendendo com o movimento negro na luta por uma sociedade mais justa.

Quanto às escolhas das universidades participantes é importante destacar que, reconhecemos a qualidade que as Universidades Federais possuem tanto no ensino, como na extensão e especialmente na pesquisa.

Porém, esse não foi um dos critérios de escolha, por compreendermos que outras Universidades/Faculdades do estado atendem uma grande demanda de estudantes e formam uma quantidade expressiva de futuros professores/professoras de Educação Física. Dessa forma, pensamos em diversos critérios para a escolha dos cursos participantes e, assim, pudéssemos ter um panorama dos currículos dos cursos de licenciatura em Santa Catarina.

Nesse sentido, a escolha dos cursos participantes foi realizada de acordo com os seguintes critérios: cursos de Licenciatura em Educação Física presenciais de IES públicas e privadas, localizadas em diversas regiões de Santa Catarina; cursos reconhecidos pelo MEC com indicadores de qualidade³² acima ou igual a quatro; cursos com reformulação curricular de acordo com Resolução n.º 2 de 01 de julho de 2015; cursos com maior número de concluintes em Santa Catarina de acordo com os relatórios da Educação Superior do INEP/2017.

A escolha como um dos critérios ser os indicadores de qualidade com Conceito de Curso (CC) acima de ou igual de 4 (quatro), justifica-se, pois entendemos que a implementação da educação das relações étnico-raciais é um requisito legal, também, para autorização e reconhecimento nas avaliações dos cursos de graduação, especialmente nas licenciaturas. De acordo com o instrumento de avaliação dos cursos de graduação, o cálculo do CC considera pesos atribuídos às três dimensões no PPC: a Organização Didático-Pedagógica, o Corpo Docente e Tutorial e a Infraestrutura. No instrumento de 2015, no que tange à organização Didático-pedagógica no indicador 1.7 referente aos conteúdos curriculares, o conceito 3 (três) é atribuído “quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira

³² De acordo com a portaria do INEP n.º 586/2019 os indicadores de qualidade são: Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso – CPC, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado, Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição - IGC. Nesta pesquisa selecionaremos os indicadores CPC do curso e o CC (conceito de curso *in loco*) disponíveis no sistema e-MEC.

suficiente, o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, acessibilidade, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia, abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” (BRASIL, 2015, p. 4). Para o conceito 4 (quatro), os conteúdos eram implantados de forma **muito boa** e para o conceito 5 (cinco) de forma **excelente**. No último instrumento, publicado em 2017, o Indicador 1.5 que se refere aos conteúdos curriculares segue a mesma avaliação considerando, também, “a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” (BRASIL, 2017, p.11).

Já o critério “cursos que mais formam estudantes”, justificamos a escolha dada a importância de conhecermos o currículo dos cursos que mais estão formando professores e professoras os/as quais atuam/atuarão nas escolas de Santa Catarina.

Dessa forma, fizemos um levantamento dos cursos com indicadores de qualidade no sistema e-MEC. Primeiramente, realizamos um mapeamento no sistema e-MEC, identificando os cursos presenciais de licenciatura em Educação Física. Por meio dos filtros “Santa Catarina”, “curso de Educação Física” e “cursos presenciais” foram encontrados 29 cursos de licenciatura na modalidade presencial, nos quais os índices de qualidade se apresentam da seguinte maneira, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Conceitos dos Cursos em Santa Catarina

UNIVERSIDADE/CENTRO/ FACULDADE	CC ¹	CPC ²	ENADE ³
1. UNIAVAN	4	4	3
2. CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE – UNIBAVE	5	3	3
3. CENTRO UNIVERSITÁRIO DANTE	3	3	3
4. UNIFEBE	-	4	4
5. UNIFAVESC	3	5	4
6. UNIDAVI	-	4	3
7. ESCOLA SUPERIOR DE CRICIÚMA - ESUCRI – ESUCRI	3	3	3
8. HORUS	3	3	3
9. FAPAG	3	3	3
10. FACULDADES DO VALE DO ARARANGUA – FVA	3	-	-
11. FACULDADE SOCIESC DE JARAGUÁ DO SUL	3	3	4
12. UDESC	-	4	4
13. INSTITUTO SUPERIOR E CENTRO EDUCACIONAL LUTERANO - BOM JESUS - IELUSC	4	4	4
14. UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE – UNIARP	-	3	2
15. UNOCHAPECO	5	3	3

16. UNIVILLE	4	SC*	3
17. UNC – UNIVERSIDADE DO CONTESTADO – CONCÓRDIA	-	3	3
18. UNC – UNIVERSIDADE DO CONTESTADO – MAFRA	-	3	2
19. UNC – UNIVERSIDADE DO CONTESTADO – CURITIBANOS	-	2	1
20. UNC PORTO UNIÃO	-	3	2
21. UNESC	4	3	4
22. UNOESC - CHAPECÓ	4	3	4
23. UNOESC – JOAÇABA	4	4	3
24. UNIPLAC	-	3	3
25. UNISUL	-	3	3
26. UNIVALI ITAJAÍ	5	3	3
27. UNIVALI BIGUAÇU	4	3	3
28. UFSC	4	3	3
29. FURB	-	3	3

¹ Conceito do curso baseado na nota de avaliação do relatório dos avaliadores a partir da análise dos PPC e da visita *In loco* na IES.

² Conceito Preliminar do curso que significa o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado.

³ Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes Concluintes dos cursos de graduação.

*SC – Sem Conceito

Fonte: Dados coletados no sistema e-MEC e elaborado pela autora.

Após a seleção dos cursos de acordo com os indicadores de qualidade com nota igual ou superior a 4 (quatro) identificamos 17 cursos.

Dos 17 cursos identificados, acima referidos, realizamos um mapeamento dos que mais formam estudantes em Santa Catarina. Dessa forma, acessamos o censo da Educação Superior do INEP 2017, no entanto, o mesmo não apresentava especificamente os números de concluintes de cada instituição de ensino. Sendo assim, abrimos uma solicitação no e-SIC³³ ao INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, protocolo n.º 23480-018431/2019-91, para acessar os dados gerais dos cursos de Educação Física de Santa Catarina, como também, acessamos os relatórios do ENADE de 2017 de cada curso. O número de concluintes dos cursos pré-selecionados se apresentaram da seguinte forma, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3: Dados sobre o número de concluintes dos cursos

IES	NOTA e-MEC		Número de Concluintes em 2017	
	CC	CPC	ENADE	Censo ³⁴
	1. UNIAVAN	4		

³³ Serviço de Informação ao Cidadão.

³⁴ Somente após a escolha dos cursos participantes a partir do número de concluintes verificados pelo relatório do ENADE 2017, a pesquisadora recebeu o relatório com os dados do Censo, o qual foi solicitado via Serviço de Informação ao Cidadão por e-mail.

2. UNIBAVE	5	3	20	18
3. UNIFEBE	-	4	24	48
4. UNIFAVESC	3	5	5	30
5. UNIDAVI	-	4	35	46
6. IELUSC	4	4	15	13
7. UNOESC	4	3	26	24
8. UNOESC Joaçaba	4	4	26	24
9. UNOESC São Miguel	4	3	54	53
10. UNOESC Xanxerê	4	3	15	9
11. UNOCHAPECO	5	3	52	35
12. UNIVILLE	4	SC	42	42
13. UNESC	4	3	60	42
14. UFSC	4	3	49	35
15. UDESC	-	4	42	35
16. UNIVALI	5	3	62	35
17. UNIVALI BIGUAÇU	4	3	63	41

Fonte: Dados coletados no Sistema e-MEC, INEP e e-SIC e elaborado pela autora.

A partir destas informações, realizamos um mapeamento da regionalidade de cada curso, selecionando aqueles que mais formam estudantes e que espelham um recorte da realidade de cada região de Santa Catarina. Ademais, acessamos o site do CREF/SC (CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTA CATARINA), onde encontramos os dados dos cursos, como site, endereço eletrônico, endereço físico, o nome dos coordenadores responsáveis pelos cursos, entre outras informações. Acessamos os sites de cada IES, localizando as informações mais específicas de cada curso. A partir desses dados, conseguimos recortar melhor os critérios de inclusão previamente delineados como a reformulação curricular de acordo com Resolução n.º 2 de 01 de julho de 2015, como também o ano de criação de cada curso. Os cursos selecionados de acordo com os critérios de inclusão se apresentaram da seguinte forma, conforme o quadro seguinte:

Quadro 4: Dados Gerais utilizados como critérios de inclusão

	Ano de Criação	Região	NOTA e-MEC		Concluintes
			CC	CPC	
1. UFSC	1974	LITORAL/LESTE	4	3	49
2. UNIVILLE	1970	NORTE	4	SC	42
3. UNOCHAPECÓ	1999	OESTE	5	3	52
4. IES 4	1974	SUL	4	3	60
5. IES 5	2004	VALE ITAJAI	5	3	62

Fonte: Dados coletados no sistema e-MEC, INEP, e-Sic, PPC dos cursos e elaborado pela autora.

Os cursos selecionados para participar da pesquisa foram: UFSC que reflete um recorte da realidade da região do litoral/leste, a UNIVILLE, um recorte da realidade da região norte, a

UNOCHAPECÓ, um recorte da realidade da região oeste, a IES4, um recorte da realidade da região sul, da IES5, um recorte da realidade da região do Vale do Itajaí. Das Instituições escolhidas, com exceção da UFSC, todas compõem o Sistema ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais.

Após a autorização do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas, entramos em contato com os/as coordenadores/as dos cursos por e-mail, convidando a IES e o curso para participarem da pesquisa. Após o aceite da IES, contatamos os/as docentes pelo endereço eletrônico pessoal/institucional, explicando os objetivos da pesquisa e destacando o seu direito de concordância ou não em participar.

No entanto, o caminho da pesquisa não se faz linear, nem tampouco controla os percalços encontrados no processo, nem sempre conseguimos ter acesso à empiria, conforme o planejado. A IES 5, após diversos contatos não teve interesse em participar da pesquisa. Já a IES 4 inicialmente aceitou o convite e conseguimos manter os contatos iniciais para que realizássemos as entrevistas no início do primeiro semestre de 2020. Todavia, devido à pandemia, a visita da pesquisadora na IES e o início das entrevistas com os/as docentes foram inviabilizados e, nesse tempo de adiamento, houve a troca de coordenação de curso. Nos contatos seguintes com a coordenação, não obtivemos mais retornos, nem tampouco o aceite da Instituição para dar continuidade às entrevistas. Dessa forma, prosseguimos o estudo com a UFSC, UNIVILLE e UNOCHAPECÓ.

Realizamos a análise dos Projetos Pedagógicos dos cinco cursos elencados como participantes da pesquisa. Porém, como as duas IES não autorizaram a continuidade da pesquisa, retiramos as análises dos Projetos e demos continuidade com as três instituições que aceitaram. Empreendemos a entrevista com sete docentes das três IES, destes, quatro são docentes mulheres e três são os coordenadores de curso³⁵. Após a coleta de dados com os/as docentes por meio das entrevistas, as mesmas foram “transcritas, antes de serem analisadas, com o intuito de minimizar as limitações associadas à mera intuição e recordação da informação e os vieses individuais” (AZEVEDO *et al*, 2017, p.161). As falas dos/as participantes foram interpretadas e compreendidas a partir do lugar e do contexto em que estão e em relação ao diálogo com a pesquisadora.

³⁵ Dos três cursos participantes, os três coordenadores são homens brancos e as quatro docentes são mulheres brancas.

As análises dos currículos dos cursos foram elaboradas quanto: ao perfil do egresso, sua estruturação curricular, suas concepções e discursos, e como os conteúdos a cerca das relações étnico-raciais, diferenças, diversidade são abordados na formação dos/das professores/as de Educação Física. Após realizamos a análise das categorias encontradas nos discursos dos/das docentes nas entrevistas.

As visitas realizadas às IES e o agendamento das datas, horários e locais das entrevistas foram escolhidos pelos participantes da pesquisa em consonância com a disponibilidade da pesquisadora. A primeira IES a nos receber foi a UNIVILLE por meio do coordenador do curso, que aceitou participar da entrevista. Nessa visita à IES, conhecemos um pouco do espaço físico do curso e tivemos acesso aos contatos dos/das demais professores/as os/as quais foram convidados/as a participar das entrevistas. Porém, dessa instituição, somente o coordenador concordou em participar. Em seguida, estivemos na UFSC e fui recebida pelo coordenador de curso que concedeu entrevista e orientou sobre as outras professoras participantes: a presidenta do NDE do curso de licenciatura e a professora docente do componente curricular “Seminário Temático em Educação e Processos Inclusivos”. Logo que fizemos o contato e o convite para a participação, receberam-nos bastante interessadas.

Na terceira IES participante, a UNOCHAPECÓ, fomos presencialmente ao oeste catarinense conhecer o curso, na oportunidade entrevistamos o coordenador do curso e a professora membra do NDE. Já as professoras que ministram os componentes curriculares “Educação Física, Inclusão e Diversidade” e “Sociedade e Desenvolvimento Humano” não tinham agenda para nos receber. Dessa forma, mantivemos o contato até início de 2021 para agendar as entrevistas. No entanto, devido ao grande aumento de casos de Covid-19 em Chapecó no início do ano de 2021, o que ocasionou um colapsou no sistema de saúde da cidade e região oeste, a entrevista com a professora do componente curricular “Sociedade e Desenvolvimento Humano” foi realizada somente em abril de 2021 via chamada e áudios de *WhatsApp*. Quanto à outra professora não houve interesse em participar.

As entrevistas aconteceram individualmente, tiveram a duração de aproximadamente 40 minutos a 1 hora, sendo gravadas com a permissão dos participantes de acordo com O TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido). As entrevistas orientaram-se pelo roteiro de perguntas previamente elaboradas, porém foi proposto um espaço de diálogo que deu liberdade maior aos/às entrevistados/as para explanarem informações mais aprofundadas sobre outras

informações de acordo com a pertinência e interesse em relação à pergunta. Após, as entrevistas foram transcritas, havendo a necessidade de retomadas da escuta várias vezes para que nenhuma informação fosse perdida ou deixasse de ser transcrita na íntegra. Os áudios foram salvos no computador e hd externo.

Quanto à formação acadêmica dos sete professores/as participantes, cinco docentes realizaram a graduação em Educação Física, uma docente em Pedagogia e uma docente em Direito. Dentre os/as docentes, todos/todas cursaram o mestrado: duas em Educação, três na área da saúde/ prescrição de atividade física, uma na Educação Especial e uma na área do Direito. Destes cinco cursaram o doutorado: um na área da saúde/ prescrição de atividade física, uma na área de Educação Física linha pedagógica, dois na área de Educação e uma na área de Direito.

Para conhecer um pouco sobre as instituições e sobre os cursos participantes, realizamos uma breve contextualização dos mesmos a partir da leitura do PDI, dos PPC e de informações disponibilizadas no site da IES. As informações mais aprofundadas e a análise dos PPCs serão desenvolvidas no capítulo 4.

2.3.1 Contextualização dos Cursos Participantes

Ao contextualizar cada instituição de ensino superior participante da pesquisa, é importante destacar que as suas respectivas fundações estão articuladas a um plano de desenvolvimento de Santa Catarina, entre os anos 1950 e 1960, sob o ideário desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek.

Em 1959 e 1960 foram realizadas reuniões em 16 cidades do estado e o Seminário Socioeconômico em Florianópolis, coordenados pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC). Desses encontros, resultou a elaboração do Plano de Metas do Governo (PLAMEG) o qual destinou 11,6% dos recursos orçados para investir em construções de novas salas de aula para a rede estadual de ensino. Quanto ao Ensino Superior foram criadas a Escola Superior de Administração e Gerência em 1964, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC em 1965, e com a participação das prefeituras municipais, foram estabelecidas metas de “interiorização do Ensino Superior”, o que permitiu a criação da

primeira faculdade na região norte-nordeste do estado, a Faculdade de Ciências Econômicas de Joinville - FURJ - em 1960 (COELHO; SOSSAI; OLIVEIRA, 2020).

Na época, a região do Oeste Catarinense, enfrentando a carência de Ensino Superior e com a dificuldade geográfica de acessar outros centros, resolve se movimentar para a criação de faculdades na região, no final dos anos 1960 e início de 1970, a partir da articulação de empresários, do estado, por meio do Secretário de Estado dos Negócios do Oeste, o qual também era acionista majoritário do Frigorífico Chapecó (representando empresários) e igreja (Bispo Diocesano D. José Gomes). Em 1970, cria-se a Fundeste, com o amparo e o comprometimento financeiro do orçamento municipal de 37 prefeitos integrantes da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (Amosc) (PDI UNOCHAPECÓ, 2019-2023).

Já a criação da Universidade de Santa Catarina (UFSC) ocorreu cinco anos antes da UNIVILLE e dez anos antes da UNOCHAPECÓ. A UFSC teve seus precedentes de sete faculdades isoladas que foram significativas na evolução do ensino superior catarinense: Direito, Ciências Econômicas, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Serviço Social, Medicina e Engenharia Industrial, os quais alguns cursos tinham origem do Instituto Politécnico, fundado em 1917 com apoio do governo estadual, e na Academia de Comércio³⁶.

2.4.1 Universidade da Região de Joinville

A UNIVILLE tem como mantenedora Fundação Educacional da Região de Joinville – Furj – foi fundada em 1967, como Fundação Joinvilense de Ensino (Fundaje), conforme já mencionado anteriormente, inicialmente como a Faculdade de Ciências Econômicas de Joinville (Antiga Escola Alemã - Deutsche Schule). Em 1968, nasce a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Joinville. Em 1970, iniciam as atividades da Escola Superior da Educação Física e Desportos de Joinville. Em 1972, transforma-se em Fundação Universitária do Norte Catarinense (Func). Em 1975, modifica a denominação da FUNC para Fundação Educacional da Região de

³⁶ Ver UFSC 54 anos: conheça um pouco desta história, disponível no site da UFSC: <https://noticias.ufsc.br/2014/12/ufsc-54-anos-conheca-um-pouco-desta-historia/> e UFSC 50 anos: Trajetórias e Desafios organizada por Roselane Neckel e Alita Diana C. Küchler (2010).

Joinville (Furj), quando também ocorre a mudança das unidades de ensino da FUNC para o *Campus* Universitário, no Bairro Bom Retiro.

No decorrer nos anos 1980, a concepção de desenvolvimento foi recontextualizada em projetos “FURJ-Comunidade” e “Univille” promovendo diálogos sobre “a importância da interdisciplinaridade no processo de criação de uma universidade comunitária dedicada às regiões Norte e Nordeste catarinense” (COELHO; SOSSAI; OLIVEIRA, 2020, p. 202). Em 1995 foi aprovada a transformação da FURJ em Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

Figura 1 - *Campus* Joinville



Fonte: Site da Instituição

A Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE atua em uma região que compreende municípios do Norte do estado de Santa Catarina. Ela possui duas unidades em Joinville, uma no centro, no *campus* Universitário Zona Industrial de Joinville, em São Bento do Sul e outra em São Francisco do Sul. O curso de Educação Física participante desta pesquisa está localizado no *campus* de Joinville.

A UNIVILLE – *campus* Joinville – possui 47 cursos de graduação, 25 cursos de especialização *lato sensu*, e na pós-graduação *stricto sensu* há cinco cursos de mestrado (sendo um profissional) e dois de doutorado. Conforme os documentos oficiais, há um grande envolvimento da comunidade devido à gestão democrática e o movimento dos conselhos. A universidade comunitária não tem fins lucrativos, pois “reinvestem todos os resultados na própria atividade educacional” (UNIVILLE, 2015, p. 26). Para ingresso nos cursos, além do concurso **vestibular**, a UNIVILLE oferece outras possibilidades: ingresso por meio do desempenho no Enem com o Prouni (Programa Universidade para Todos), seletivo UNIVILLE (sem realizar uma

prova, concorrendo às vagas pela apresentação de médias do histórico escolar do Ensino Médio e/ou notas do Enem), transferências e portadores de diploma (para cursar a segunda graduação).

A UNIVILLE declara como missão: "Qualidade com Inovação, considerando a Sustentabilidade e a Responsabilidade Socioambiental". Sua Missão é “Promover formação humanística e profissional de referência para a sociedade atuando em ensino, pesquisa e extensão e contribuir para o desenvolvimento sustentável” (UNIVILLE, 2015, p.12).

O curso de Educação Física da UNIVILLE foi criado em 1970, reconhecido em 1975 e obteve renovação do reconhecimento em 2006 e 2012. Possui autorização para 48 vagas no turno matutino e 48 vagas no noturno para ingressantes por período letivo.

Figura 2 - Centro de Atividades Físicas e esportivas da UNIVILLE



Fonte: Site Institucional da UNIVILLE

O curso vigente possui uma carga horária de 3.384 horas/aula com regime de seriação anual e integralizada em 4 (quatro) anos, no mínimo, e máximo 6 (seis) anos. O último PPC analisado neste estudo foi publicado em 2015, porém ao entrevistar o coordenador do curso em 2019, o mesmo informou haver uma última versão mais atualizada, implementada em 2021 do PPC com a estrutura curricular atendendo à Resolução n.º 6, de 18 de dezembro de 2018 que instituiu as novas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Graduação em Educação Física com ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, os quais se desdobram em formação única nos dois primeiros anos de formação e específica nos anos finais de formação.

2.4.2 Universidade Federal de Santa Catarina

A UFSC foi fundada em 1960, como mencionado anteriormente, iniciou suas atividades com os cursos de Ciências Econômicas, Direito, Engenharia, Farmácia e Bioquímica, Filosofia, Medicina, Odontologia e Serviço Social (UFSC, 2019). Com o nome de USC, mas chamada oficialmente de UFSC apenas após a Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965. Nesse processo, houve grandes debates sobre a localização da futura universidade. Alguns argumentos defendiam uma cidade universitária no então subdistrito da Trindade, onde se situava a Fazenda Assis Brasil, outros eram contrários por ser afastada do centro (Neckel; Kückler, 2010). Assim, em 12 de março de 1962, “iniciou-se a construção do *campus* universitário no bairro Trindade, na ex-fazenda modelo ‘Assis Brasil’, doada à União pelo Governo do Estado (Lei 2.664, de 20 de janeiro de 1961)” (UFSC, 2005).

Atualmente, o *campus* em Florianópolis possui 11 centros, entre eles: Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Comunicação e Expressão (CCE), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências da Educação (CED), Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), Centro de Desportos (CDS), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), Centro Socioeconômico (CSE) e Centro Tecnológico (CTC).

A Universidade oferece 108 cursos de graduação presenciais, 14 cursos EAD, 12 cursos de especialização. Na pós-graduação *stricto sensu*, possui 89 Programas de Pós-graduação com 67 cursos de mestrados acadêmicos e 57 cursos de doutorado acadêmico, 22 mestrados profissionais e 1 doutorado profissional (UFSC, 2019). Além do *campus* de Florianópolis, a UFSC conta com mais 4 (quatro) *campi* no estado: em Araranguá, em Blumenau, em Curitibanos e em Joinville.

Além da excelência na formação da graduação, a UFSC possui qualidade em pesquisa e extensão com diversos projetos que atendem a comunidade, e “de acordo com o Índice Geral dos Cursos (IGC) avaliados da instituição e divulgado pelo Ministério da Educação em 2018, referente ao ano de 2017, a UFSC é a quarta melhor universidade federal do país e a quinta no *ranking* geral” (UFSC, 2019, p. 23).

No seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aprovado em 2019 e com vigência 2020 a 2024, a UFSC tem como missão:

Produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida (UFSC, 2019, p. 25).

As formas de ingresso aos cursos de graduação são: vestibular, Sisu (Sistema de Seleção Unificada) que disponibiliza vagas para os/as estudantes que realizaram a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), transferências (interna e externa), vagas remanescentes, retorno do graduado, Programa de Ações Afirmativas e transferências internas e externas.

Figura 3 - Vista aérea do Campus da UFSC de Florianópolis



Fonte: Site Institucional

O curso de Educação Física da UFSC foi criado em 1974, no Centro de Desportos da UFSC, por meio da Portaria n.º 470/GR/74 de 07 de outubro de 1974 e reconhecido de acordo com o Decreto-lei n.º 81.759, de 06 de junho de 1978. A estrutura curricular em vigor apresenta um curso de licenciatura com carga horária total de 3.480 horas/aula integralizada em oito semestres, ofertado com 30 vagas semestrais no período diurno.

Figura 4 - Centro de Desportos da UFSC



Fonte: Site do CDS/UFSC

2.4.3 Universidade Comunitária da Região de Chapecó

A UNOCHAPECÓ é uma universidade comunitária pertencente ao Sistema ACAFE (Associação Catarinense de Fundações Educacionais). A universidade foi fundada em 1972, na época como faculdade FUNDESTE, tendo o seu primeiro vestibular com o curso de Pedagogia no final de 1971, com início das aulas em 1972. Além do curso de Pedagogia, foram implantados os cursos de Administração e Ciências Contábeis. Após, associou-se a outras Fundações e por um tempo se denominou Unoesc - *Campus* Chapecó. Em 2002, separou-se das demais fundações, momento em que surge a UNOCHAPECÓ, credenciada pelo Decreto Estadual n.º 5.571, de 27 de agosto de 2002, com renovação de Credenciamento pelo Decreto Estadual n.º 659 de 25 de setembro de 2007 (UNOCHAPECÓ, 2019). Atualmente, além do *campus* de Chapecó, a UNOCHAPECÓ possui polos em São Lourenço do Oeste, Catanduvas, Florianópolis, Campo Êre e Descanso.

A Universidade em Chapecó possui 37 cursos de graduação presencial, 11 cursos EAD, 39 cursos em andamento de pós-graduação *Lato Sensu*, registrados em 2018, 9 programas de pós-graduação *Stricto Sensu* de mestrado/doutorado com a oferta atual de 7 cursos, segundo as informações do *site* institucional.

A UNOCHAPECÓ em seu PDI (2019-2013) declara ter como missão “Produzir e difundir conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento regional sustentável e a formação profissional cidadã” (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 10).

Para os cursos presenciais são oferecidas três formas de ingresso: vestibular, processo seletivo e vagas remanescentes (vagas não ocupadas ou que foram liberadas por diversos motivos, tais como falecimento, jubileamento, abandono de curso, transferência interna entre cursos da IES e transferências externas para outras IES), conforme PDI da instituição (UNOCHAPECÓ, 2019).

Figura 5 - *Campus* da UNOCHAPECÓ em Chapecó



Fonte: Site Institucional da UNOCHAPECÓ

O curso de Educação Física Licenciatura foi criado em 1999, reconhecido em 2004 e obteve a última renovação do reconhecimento em 2016. O curso possui autorização para 50 vagas no turno noturno para ingressantes por período letivo.

Figura 6 - Ginásio de Esportes do Curso de Educação Física UNOCHAPECÓ



Fonte: Site institucional da UNOCHAPECÓ

O curso vigente de licenciatura em Educação Física possui uma carga horária 2880 horas/aula, com regime de seriação semestral e integralizada em 4 (quatro) anos, no mínimo, e no máximo 6 (seis) anos.

No próximo capítulo apresentamos alguns pressupostos teóricos sobre as discussões acerca do corpo e raça, buscando entender como os discursos do/sobre o corpo a partir do poder da racionalidade científica, da lógica do capital e da ideologia do branqueamento forjaram subjetividades sustentadas pelo biopoder.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

3.1 DO CORPO/SUJEITO ILUMINISTA AO CORPO/SUJEITO PÓS-MODERNO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DE CORPO E RAÇA

Existem muitos estudos sobre o corpo, muitos caminhos e fontes para abordar a sua história. Torna-se, então, um desafio pensá-lo a partir dos discursos que se contradizem, pois, ao mesmo tempo em que o corpo é fragmentado, silenciado e, muitas vezes, negado como sujeito-corpo, tanto pelo pensamento racional como pelo pensamento colonial, representa, na atualidade, um dos principais interesses da sociedade de consumo fundamentada no capital. O corpo é o principal objeto de investimento na sociedade do consumo³⁷ e de representações de poder: “a aparência substituiu, com vantagens democráticas, o ‘sangue’. O corpo bem-comportado e bem vestido de até poucas décadas atrás dizia: sou uma pessoa decente, confiável, honrada – e meus negócios vão bem” (BUCCI E KELH, 2004, p. 178).

Os significados historicamente constituídos sobre o corpo e a corporeidade envolvem o estudo de diversas áreas do conhecimento, como as Ciências da Saúde, Antropologia, História, Filosofia, entre outras. Buscamos nestas reflexões, estabelecer uma discussão filosófica e cultural³⁸ sobre o fenômeno corpo e a educação, e suas experiências³⁹ humanas, as quais só poderão tornar-se experiências se realmente forem sentidas e significadas, que podem ser compreendidas a partir de Foucault (2011) como ética do viver, consciência corpórea no mundo e cuidado de si. Também, compreender como estes discursos sobre/do corpo na formação de Educação Física e suas práticas constroem sentidos e saberes que irão dar significados às relações humanas no contexto educacional e na sociedade.

A Filosofia ocidental concebeu o corpo a partir de dualismos: separando o mundo sensível e o mundo das ideias, conforme as ideias de Platão; a materialidade do corpo/pecado e o

³⁷ Conforme constatado em Piccinini (2011).

³⁸ No entanto, é preciso destacar que as discussões transitarão, também, por discussões biológicas, mesmo que críticas, pois como bem explica Oyèwùmí (1997), para falarmos sobre um corpo social e cultural em seus vários tipos representados não podemos escapar da biologia e as concepções que o determinaram socialmente.

³⁹ Referimo-nos a duas concepções de experiência: uma “avassaladora” que, ao contrário da “vivência” de estar presente a um acontecimento e captar as informações imediatas, é um momento experienciado na sua plenitude, trazendo conhecimentos/saberes por meio de uma experiência avassaladora, que se acumula e que permanece, pois, lhe é atribuído um significado (BENJAMIN, 1994). A outra se refere à experiência dos saberes cotidianos, os saberes populares trazidos para o contexto educacional que dão sentido ao conhecimento, por isso devem ser considerados, legitimados epistemologicamente e não anulados ou silenciados (FREIRE, 1987; 1989; 1996).

mundo espiritual “da alma” de acordo com as ideias pregadas na Idade Média; o corpo-objeto e a razão no ideário do Iluminismo, o qual segue concebendo o corpo como objeto na contemporaneidade. Porém, o corpo atualmente, além de objeto da razão, é importante objeto do consumo que vende não só produtos a serem consumidos, mas também, a própria imagem e identidade, já constatado em Piccinini (2011)⁴⁰, entre outros estudiosos como Bordo (1997), Bucci e Kehl (2004), Kehl (2008), Le Breton (2006), Ortega (2003), Sant’anna (2001), Silva (2001a, 2001b), entre outros.

É importante destacar neste percurso, e que nos interessa para a discussão deste estudo, que na passagem da Idade Média para a “Era das Luzes” do Iluminismo e para o avanço científico, a filosofia busca superar o mito para a compreensão dos fenômenos da realidade, construindo o conhecimento racional e objetivo da realidade, criando novos mitos em busca de um saber verdadeiro. Fundamentado na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985) de Adorno e Horkheimer, Vaz (2001) questiona o esclarecimento da ciência tornada ‘mitológica’, pois, ao “desencantar o mundo, regride à lógica cega do mito” (p.44) e constrói uma história de progresso e regressão baseada no domínio da natureza e do ser humano, resultando na barbárie e não no esclarecimento.

Nesse contexto, o corpo, representando uma materialidade sensível e mutável, embora possua uma racionalidade, precisa ser constantemente dominado, controlado e superado. Assim, todo o corpo que não seja visto como ideal conforme o padrão estabelecido de saúde, de beleza e, principalmente, de utilidade (seja na produção ou no consumo), deve ser moldado ou até mesmo eliminado⁴¹.

Percebemos que o corpo foi negado ou exaltado de acordo com os interesses de cada época, consoante com as forças poderosas atuantes na sociedade. Tanto ao corpo negado quanto ao corpo exaltado, não lhe foi concedido o direito a sua condição subjetiva, nem tampouco à vivência de seus instintos, sua sensibilidade e paixões humanas naturais. Ao contrário, ao corpo

⁴⁰ O corpo como principal meio de persuasão para o consumo inserido em uma sociedade fundamentada na cultura de culto ao corpo perfeito, de aparências padronizadas, orientando comportamentos que levam à obsessão de um estereótipo de corpo: magro, belo e branco, gerando uma expectativa de consumo desta imagem, a perda da sua própria identidade e subjetividade.

⁴¹ Um exemplo disso é a ideia baseada na teoria da seleção natural de Darwin em que os seres humanos menos aptos ou inferiores deveriam deixar menos descendentes, ou nenhum, e deveriam morrer mais cedo como afirma Blanc (1994) citado por Bolsanello (1996, p. 154), tal pensamento fortaleceu a eugenia no século XIX.

somente foi permitida condição submissa de “assujeitar-se”⁴² aos interesses e discursos econômicos, científicos, religiosos, entre outros.

No processo de dominação colonial que iniciou em 1492, com a invasão europeia nos países do continente americano, africano, asiático e na Oceania, introduziram-se diversas formas de exploração econômica, política e social (QUIJANO, 2010). O colonialismo não se apossou somente das terras e dos recursos naturais, mas também dos sujeitos/corpos, dando continuidade à exploração e à dominação, atuando sob a forma de colonialidade dos corpos (PAIM, 2016). Foram/são formas de poder/saber que se fundamentam na ideia de racialização para classificar as posições sociais, exaltando-se os valores europeus e brancos, negando as dimensões humanas e inferiorizando os demais sujeitos, os não europeus, seus saberes e suas formas de perceber o mundo. Para que os colonizados fossem reconhecidos pela cultura europeia foi necessário que apreendessem a língua, os valores, os conhecimentos e a verdade eurocêntrica, assim “a busca pela aproximação ao ‘europeu’ torna-se a regra” (FAUSTINO, 2015, p.27).

Mas para entendermos esse processo precisamos refletir sobre as concepções de corpo concebidas a partir do Iluminismo, já que foi um movimento intelectual que conduziu o “mundo das ideias” e a sua relação com a ciência, a qual classificou as raças a partir dos aspectos biológicos e das diferenças fenotípicas dos corpos, sendo estas vinculadas com as capacidades cognitivas, com o caráter e com as condutas sociais. Os avanços da Genética Humana, em que os critérios químicos dos sangues, caracteres da cor da pele, formato do crânio e textura do cabelo, unidos a comparativos da psicologia e neurologia por meio de testes de QI (BOLSANELLO, 1996), determinaram efetivamente a classificação da humanidade em raças, e sub-raças (MUNANGA, 2003).

Posteriormente, com os avanços da própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), as pesquisas chegam à conclusão “de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques, ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem” (MUNANGA, 2003, p.5). No entanto, esses discursos ultrapassaram o terreno científico e assumiram uma ideologia de hierarquização de raças e causaram muitas atrocidades

⁴² Expressão utilizada por Michel Foucault que define um sujeito “dócil” que se sujeita a um modelo identitário, a um modelo pré-determinado pelos discursos da modernidade, criando uma relação de coisificação consigo mesmo.

para a humanidade⁴³, ao estabelecer níveis de valores entre as diferenças. A ideia de hierarquização de raças foi perpetuada socialmente, criando subjetividades que enfatizam diferenças hierárquicas entre brancos, indígenas e negros. Mesmo que a concepção biológica de raça como realidade não exista mais, ela “sobrevive e marca diferentes pessoas cotidianamente” (SCHUCMAN, 2010, p. 44).

As obras de Michel Foucault dividem-se em três fases: arqueológica, em que o autor faz uma análise dos discursos e da formação dos saberes; a genealógica, em que suas pesquisas analisam os mecanismos do poder, para além das ações do estado, que constituem as sociedades e podem ser articulados às práticas reais; e a terceira fase em que Foucault volta-se para reflexões sobre o sujeito ético. Nas reflexões deste capítulo da pesquisa, buscamos compreender os discursos do/sobre o corpo e o racismo a partir dos conceitos apontados nas duas primeiras fases: as produções dos saberes do/sobre o corpo a partir dos conceitos de biopoder e biopolítica que nos ajudam a pensar o corpo, o racismo estruturado na sociedade e subjetivado nos corpos de brasileiros e brasileiras. Já nas reflexões finais do capítulo, propomos as reflexões sobre o sujeito ético a partir do conceito de *parresia* e a prática de liberdade como possibilidade de pensar a formação de professores/as de Educação Física articuladas as práticas de liberdade presenciadas pelo Movimento Negro Educador a partir dos apontamentos de **Nilma Lino Gomes** (2017).

Não nos propomos realizar uma arqueologia ou genealogia dos poderes e das questões raciais, pois compreendemos as limitações deste estudo que tem como objeto de estudo o currículo, mas a partir da abordagem foucaultiana compreender o desprezo do corpo-razão, especialmente do menosprezo do corpo negro nesse processo de discriminação enraizado na percepção dos corpos negros no Brasil, que também afeta outros corpos colonizados e escravizados.

Nessas reflexões sobre o conceito de biopoder e biopolítica é possível compreender como o conhecimento biologizante e moderno do/sobre o corpo foi contribuindo com os processos de subjetivação a partir de dispositivos de poder do corpo biológico uma “anátomo-política do corpo humano”, formando um corpo-máquina, disciplinado e dócil. Também,

⁴³ Podemos citar a eugenia nos EUA que orientou esterilizações de deficientes auditivos, visuais, epiléticos e pobres; A eugenia na Alemanha que tinha o objetivo de “purificar” a sociedade dos “seres indesejáveis”, além dos judeus, ciganos, poloneses e outros tipos de pessoas que julgavam inferiores (BOLSANELLO, 1996). Também, no Brasil, com o nacionalismo eugênico, as autoridades científicas buscavam formas de “curar” a população por meio da saúde pública e educação com “intervenção redentora” do branqueamento (DAVILA, 2006), tema que abordaremos posteriormente neste estudo.

compreender o conceito de biopolítica como gestão dos corpos das pessoas a partir da política e dos discursos assegurados por “intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população” (FOUCAULT, 1988, p.130). Para Foucault (2004) é nessa lógica que o racismo se estrutura de forma estatal, moderna e biologizante:

toda uma política do povoamento, da família, do casamento, da educação, da hierarquização social, da propriedade, e uma longa série de intervenções permanentes ao nível do corpo, das condutas, da saúde, da vida quotidiana, receberam então cor e justificação em função da preocupação mítica de proteger a pureza do sangue e fazer triunfar a raça (p.139)

Na abordagem foucaultiana sobre o poder, em suas análises das relações de poder, por meio das estruturas de “saber-poder” o poder não é apenas repressivo, mas também produz novos saberes, os quais podem tanto oprimir quanto libertar. Para Foucault o poder está descentrado, disperso por todo o sistema social nas relações sociais, não está localizado em um único local, como, por exemplo, somente no Estado.

Foucault (1988) explica o poder por meio de três tecnologias do exercício do poder: a soberania, a disciplina e o biopoder. A soberania existente nas sociedades pré-capitalistas monárquicas, em que o soberano tinha o poder de tirar a vida dos seus súditos com o princípio de “causar a morte ou deixar viver”. Nas sociedades capitalistas o poder se fortalece na disciplina dos corpos dos sujeitos a partir da criação de instituições disciplinares que formam corpos individualizantes, controláveis e dóceis conforme as necessidades socioeconômicas. Nesse sentido, é possível fazer uma análise das instituições escolares e a docilização dos corpos, especialmente na disciplina da Educação Física escolar que assume um papel importante na formação de corpos dóceis. Por volta do século XVIII, uma vez a tecnologia disciplinar firmada, constitui-se uma nova tecnologia que Foucault vai chamar de biopoder. O biopoder para Foucault (2008, p. 3) é:

um conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder.

Na Era Moderna, a humanidade passa a ser orientada pelos preceitos da ciência⁴⁴, com o avanço científico e a apropriação da técnica atribui-se uma valorização da racionalidade científica como única verdade, e o corpo, nessa perspectiva, é objeto dos estudos, investigações, análises. Com a intenção de substituir a crença religiosa baseada na fé, que ocupava grande poder na Idade Média, pelo conhecimento científico moderno, a ciência traz uma nova crença ligada ao “poder do conhecimento” na vida das pessoas e o interesse pelo corpo (objeto) não é mais renegado pela moral. O corpo renegado entra como fenômeno próprio da “espécie humana na ordem do saber e do poder — no campo das técnicas políticas” (FOUCAULT, 1988, p.132). A partir do conhecimento científico biológico validado como verdade fundamentada na razão e no método científico correto, cria-se uma nova crença de manipulação e modificação do corpo, “os mecanismos do poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que a faz proliferar, ao que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão para ser utilizada. Saúde, progeneritura, raça, futuro da espécie, vitalidade do corpo social” (FOUCAULT, 1988, p.137).

É importante destacar que, a partir das ideias iluministas, enfatiza-se o desapareço pelo corpo, separando-o da razão, da mente, do subjetivo, com isso nega-se a possibilidade da experiência sensível e corporal do ser humano e valoriza-se o disciplinamento, o treinamento, a construção de um corpo útil e moldável, um corpo “dócil”, passível de exploração, manipulação e sujeição. Esse controle se daria por meio de métodos chamados por Foucault (2004) de “disciplinas” como explica: “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2004, p.164).

O positivismo conquista hegemonia no âmbito das ciências biomédicas, orientando as ações em relação ao corpo a partir do século XIX o que fundamentará a expectativa de corpo da atualidade: um corpo concebido como produto construído e manipulado pela racionalidade científica, unida às forças econômicas determinadas pelo capital. Nesse contexto, do domínio da razão e do capital, sobrepõe-se a necessidade de se preservar o sujeito e sua subjetividade.

Na concepção de corpos dóceis para Foucault (2004) o ser humano torna-se um objeto coisificado que se fabrica como afirma:

⁴⁴ É importante destacar que não estamos fazendo uma crítica à ciência e ao saber científico, porque em tempos de crescimento do obscurantismo e negacionismo, é importante reforçar a importância do saber científico. No entanto, estas reflexões buscam racionalidades outras, como a racionalidade do corpo/corporeidade, pois o corpo é a materialidade da vida. Percebe-se, aprende-se, sente-se pelo/com o corpo e pelo/com os outros corpos pela coletividade.

de uma massa uniforme, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se necessita; corrigiram-se, a pouco e pouco, as posturas; lentamente, uma coerção calculada percorre todas as partes do corpo, domina-o, dobra-o totalmente, torna-o perpetuamente disponível, e prolonga-se, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em suma, ‘expulsou-se o camponês’ e deu-se-lhe o ‘aspeto do soldado’. Durante a época clássica, deu-se toda uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Seria fácil encontrar sinais desta grande atenção que era então dada ao corpo – ao corpo que se manipula, que se modela, que se subjuga, que obedece, que responde, que se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (p.116).

Nessa mesma obra, Foucault cita o livro do *O Homem-Máquina* de La Mettrie, que de acordo com ele, é uma teoria geral do adestramento, uma fábrica de docilidade do corpo que pode ser submetido, manipulado e aperfeiçoado para se transformar em um corpo útil e inteligível.

Podemos entender que o corpo dócil, como afirma Foucault, torna-se um espaço de poder, e de produção de saberes, pois além de trazer para a racionalidade as punições subjetivadas, a domesticação e o controle dos corpos, também afeta os nossos sentidos, aquilo que pensamos, como vemos e compreendemos as coisas.

As reflexões de Foucault (2004) são potentes para pensar a educação do corpo no contexto escolar e suas práticas disciplinares e classificatórias que por muito tempo dão mérito aos corpos disciplinados e obedientes e classificam como problema os corpos que questionam ou que não correspondem a esse padrão socialmente aceitável. Um exemplo que o autor utiliza para ilustrar os dispositivos de controle que se tornam “aparelho de conhecimento” é a máquina do “bicho papão”⁴⁵, usada como forma de ameaçar e punir as crianças más, as que eram respondonas e briguentas, tornando-se também um “aparelho” de conhecimento. Atualmente, os mecanismos de punição apresentam-se de outra forma, não mais com castigos físicos, porém, atuam por meio da discriminação das diferenças e dos comportamentos, dando continuidade à classificação e à hierarquização dos corpos. Os corpos bem comportados, bem educados, são os que não questionam, são os corpos quietos, obedientes, bonzinhos e dóceis.

Deleuze (1990) pontua muito bem a transição das sociedades disciplinares modernas para as sociedades de controle na contemporaneidade. Para o autor, as sociedades passam a ter os espaços de confinamento reformados, os espaços de controle tornam-se transformáveis e com uma formação permanente, em que o domínio se dá inclusive ao ar livre e de forma contínua por meio do mérito, das premiações, dos novos desafios e das motivações que substituem o controle do corpo da/na escola pelo controle do corpo da/na empresa.

⁴⁵ Ver a figura n.º 29 em Foucault (2004, p. 106).

Nos estudos de Dávila (2006), percebemos esse “aparelhamento de saberes” moderno nas primeiras reformas educacionais no Brasil, especialmente na década de 1930. Na época, os reformadores educacionais, os quais não eram somente pedagogos, “eram médicos e cientistas sociais atraídos pela perspectiva de utilizar a educação pública como arena para a ação social” (p. 32), aproveitaram-se dos princípios das ciências eugênicas e da lógica da industrialização moderna para colocar em prática a ideologia do aperfeiçoamento das raças e a limpeza pela eugenia. Tais reformadores acreditavam que, com a racionalização e a profissionalização pela educação, o Brasil alcançaria seu pleno desenvolvimento. O autor avalia que essas reformas, por um lado, criaram recursos e oportunidades para as pessoas historicamente excluídas e para expandir o ensino público. Em contrapartida, provocaram impactantes desigualdades no tratamento dos/as alunos/as pobres e negros/as nas escolas públicas, os/as quais foram marcados como degenerados, doentes e “problemáticos”.

Foucault (2004) cita alguns mecanismos em que os corpos são adestrados e disciplinados na modernidade, especialmente, na educação do corpo no contexto escolar: 1) A arte da distribuição: distribuição dos corpos no espaço, por exemplo, as instituições, o enclausuramento, o quadriculamento (localização funcional, onde cada permanece no seu lugar, no seu quadrado). Esses mecanismos favorecem a vigilância e a aferição da eficiência e da produtividade. Na escola, cada indivíduo ocupa “um espaço” que é classificatório e meritocrático: a série, o lugar que ocupa, além do aspecto baseado em notas e desempenho, em que os indivíduos os classificam como inteligentes, eficientes e comportados. 2) O controle das atividades: controle do tempo, as filas, as marchas no mesmo ritmo, a posição dos corpos, muito comum nas escolas, (entrada e saída) e nas práticas de Educação Física, pois “no bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil” (FOUCAULT, 2004, p. 178). Um corpo disciplinado é sempre mais produtivo e a ginástica propunha o ideal desse corpo refletido em conceitos como a boa postura, a simetria do corpo e do movimento. Tais práticas remetem a relações de poder, afinal “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2004, p. 178). Assim, o corpo torna-se objeto nessa relação de poder em que o/a professor/a que diz e ensina como deve permanecer e se posicionar o corpo. 3) A organização das gêneses: propõe aprimorar as técnicas para evolução da aprendizagem, hierarquizar as fases de aprendizado e capitalizar o tempo, de acordo com o nível de dificuldade os/as alunos/as que fazem os exercícios repetitivos, são

premiados e evoluem, enquanto os que possuem dificuldade são considerados os piores, os fracos, são expostos e penalizados. 4) A composição das forças: produtividade do coletivo, uma formação rentável que gere um sujeito útil, apresentando o máximo de eficiência e aumentando, assim, as forças produtivas. As técnicas disciplinares tornam o corpo ativo a fim de torná-lo economicamente útil e passivo, para tornar-se governado. Formar corpos dóceis é possível através da disciplina por meio da norma que serve para corrigir desvios, da vigilância, pois o aluno/a se comporta quando sabe que está sendo vigiado, e do exame, em que os especialistas estão analisando cada aluno/a, classificando-o e planejando de que forma pode ser aperfeiçoado e possa pertencer à suposta normalidade.

O corpo, assim, torna-se objeto e não encontra sentido para os movimentos e aprendizagens, “não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais” (FOUCAULT, 2004, p.163).

Foucault (1988) explica que o biopoder foi componente imprescindível para o desenvolvimento do capitalismo, porque garantiu o controle dos corpos e ajustes da população no sistema de produção.

Mas, o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar; se o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado, como *instituições* de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de bio-política, inventados no século XVIII como *técnicas* de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; operaram, também, como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia (p.132).

Essa concepção de corpo como objeto vem ao encontro dos modos capitalistas de produção, os quais trouxeram transformações impactantes nas relações dos seres humanos com o seu corpo e com os outros seres humanos. Impactam o corpo devido: ao tecnicismo do trabalho, que reduz o movimento à simples ação e repetição sem criação; à percepção do corpo como máquina adaptada aos meios de produção de massa e treinado para que seja produtivo, criando-se uma verdade de corpo útil e corpo-máquina em que o lazer, o descanso e até mesmo o ócio

criativo⁴⁶ se tornam inutilidades para a sociedade. Impactam as relações humanas porque são afetadas por essas novas tecnologias políticas que invadem a existência, o corpo, a vida das pessoas e desprezam a complexidade do ser humano em outras dimensões como as sociais e culturais. Ao corpo é preciso garantir o entretenimento e a integração social, pois as relações estabelecidas com o seu corpo e com outros corpos proporcionam uma formação mais ética e humanizada das “verdades do corpo”.

Anteriormente à Idade Moderna, o poder soberano decidia sobre a vida e a morte,

o poder se exercia essencialmente como instância de confisco, mecanismo de subtração, direito de se apropriar de uma parte das riquezas: extorsão de produtos, de bens, de serviços, de trabalho e de sangue imposta aos súditos. O poder era, antes de tudo, nesse tipo de sociedade, direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la (FOUCAULT, 1988, p. 128).

Na modernidade, a biopolítica faz viver, cria políticas públicas de higienização, controle da natalidade, melhoramento da saúde e vitalidade, ou seja, apropria-se do corpo biológico, potencializa a vida para a produtividade e para o consumo. No entanto, deixa morrer quando promove a racialização e a necropolítica e se coloca desinteressada e passiva frente às desigualdades e à (sobre) vivência de algumas populações, como explica Foucault (1988):

A situação atômica se encontra hoje no ponto de chegada desse processo: o poder de expor uma população à morte geral é o inverso do poder de garantir a outra sua permanência em vida. O princípio: poder matar para poder viver, que sustentava a tática dos combates, tornou-se princípio de estratégia entre Estados; mas a existência em questão já não é aquela — jurídica — da soberania, é outra — biológica — de uma população. Se o genocídio é, de fato, o sonho dos poderes modernos, não é por uma volta, atualmente, ao velho direito de matar; mas é porque o poder se situa e exerce ao nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços de população (p.129).

Na obra *Em Defesa da Sociedade*, Michel Foucault vai explicar por que o racismo se desenvolve com ímpeto nas sociedades modernas, as quais têm seu funcionamento sustentado no biopoder, desenvolvendo alguns meios privilegiados e incontestáveis de tirar a vida de pessoas. Numa sociedade do biopoder e de uma regularização fundada na raça, o racismo coloca condições aceitáveis de tirar a vida:

⁴⁶ O conceito de ócio supera a ideia do “tempo livre” como tempo danificado pelo consumo e utilidade que coisifica e empobrece o seu significado, mas um tempo “libertador” em que o/a sujeito valoriza o sentido do tempo cotidiano para si, em que reflete e sente as suas ações cotidianas. O autor traz a ideia de educar o sujeito para o “ócio verdadeiro” não só para perceber a alienação do trabalho produtivo e do consumo, mas também do próprio tempo vago. Questiona o valor negativo posto na palavra ócio construído historicamente pelos valores colonialistas sendo continuada no processo de industrialização e modernização como um importante dispositivo de controle do tempo no trabalho e no tempo livre (DE MASI, 2000).

Quando você tem uma sociedade de normalização quando você tem um poder que é, ao menos em toda a sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo (FOUCAULT, 2005, p. 306).

Lima (2018) faz uma conexão entre os conceitos de biopoder e biopolítica de Michel Foucault e de necropolítica de **Achille Mbembe**, como potência epistemológica e metodológica, para analisar as relações de saber/poder como, por exemplo, as relações sociorraciais. A autora destaca a pertinência dos conceitos para pensar as questões mundiais, no contexto contemporâneo, “principalmente em contextos sociais advindos dos processos de colonização e onde os elementos de colonialidade ainda são fortes” (p.22). No caso do Brasil, a autora vai mais além e destaca uma “bio-necropolítica à brasileira”, que tem como condutor o racismo, disfarçado no “mito da democracia racial” e na falsa cordialidade nas relações raciais. Para a autora a “bio-necropolítica à brasileira” fundamenta o genocídio da população negra, a precarização da vida, o silenciamento dos corpos negros, o apagamento de sua cultura, bem como as opressões e violências sofridas cotidianamente.

Consideramos pertinente trazer as reflexões da professora **Fátima Lima** para as discussões do estudo, pois ela destaca que a noção de necropolítica de **Mbembe** possibilita ampliar as reflexões de Foucault de que o poder está e age em relação à vida, mas que “o poder a ação sobre a ação do outro, como nos diz Foucault, é exercido também no nível da morte” (LIMA, 2018, p.30). Essa análise da autora ajuda a pensar sobre o que dá sentido à denominação de vida e o “deixar viver” nas relações de saber/poder na contemporaneidade, como também, permite ampliar a ideia de “possibilidade de vida”, para não nos imobilizarmos diante da morte e frente aos desafios que arruinam o humanismo. Outro apontamento da autora, que consideramos importante e que nos provoca enquanto corpo-sujeito, é o tensionamento que ela faz frente a esses desafios, motivando deslocamentos e resistências possíveis às quais ela chama “políticas viscerais” e “teimosia pela vida”: a teimosia contra a colonialidade e a necropolítica a partir dos afetos, das paixões, da coletividade (LIMA, 2020)⁴⁷.

Foucault (1988) explica que o poder sobre a vida por meio do corpo biológico desenvolve-se a partir do século XVII e estrutura dois polos interligados e que se diluem nas

⁴⁷ Mesa redonda “Discurso, Corpo, Biopolítica” promovida pelo ABRALIN no dia 06 de junho de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hTIfOwOx02A&t=2345s>

relações: o primeiro assegurado por dispositivos de poder das disciplinas “anátomo-política do corpo humano”. Centra-se, portanto, no corpo como objeto, como máquina que precisa ser moldado e adestrado, ter aptidão, ser dócil e útil aos sistemas econômicos; o segundo assegurado por “intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população” (p.130), o qual se forma a partir do século XVIII e centra-se no corpo-espécie e nos processos biológicos: “a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar” (p.130). Assim, a estruturação do poder sobre a vida se funda nesses dois polos anatômico e biológico “individualizante e especificante”, substituindo o poder do soberano sobre a morte pela gestão minuciosa da vida que se desenvolve por meio das disciplinas e técnicas diversas para a sujeição dos corpos, o controle e regulações da população.

O biopoder traz os saberes da ciência que determina um tipo de verdade em que os corpos são enquadrados, ajustados de acordo com a sua classificação. Para o autor interessam as diferentes formas de subjetivações do ser humano a partir da cultura. Ele explica três formas de objetivação do sujeito: a ciência organiza o ser humano a ser pensado “em sua ação (seres que vivem, trabalham, produzem)”; as práticas divisoras, que classificam os seres humanos em categorias; e a autoposição do sujeito, em que o ser humano “age sobre si mesmo” (GALLO, 2017, p.79). Para Gallo (2017), o sujeito sempre foi tema central nas pesquisas de Foucault, tanto um “sujeito da ação” que busca o conhecimento e exerce o poder, como um sujeito “assujeitado” ou objeto da ação, submisso a um saber ou a um poder.

A eficiência do biopoder se conclui quando há a obediência pelo autocontrole, não necessitando mais de vigilância. Surgem métodos que permitem o controle minucioso do corpo, que asseguram a sujeição ou docilidade (FOUCAULT, 2004). O autor descreve como disciplinas, as quais se tornam eficientes fórmulas para o domínio dos corpos. Para o autor

são diferentes da escravidão, uma vez que se baseiam numa relação de apropriação dos corpos; faz parte da elegância da disciplina dispensar essa relação dispendiosa e violenta, obtendo os mesmos efeitos de utilidade. São também diferentes do servilismo, que é uma relação de domínio constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida na forma da vontade singular do senhor (FOUCAULT, 2004, p. 117).

O assujeitamento do corpo torna-se diferente, já que “a relação de submissão altamente codificada” o torna mais obediente e útil. Os discursos da saúde das ciências biomédicas substituem os discursos religiosos, filosóficos e morais e coordenam uma indústria do corpo, “em

nome da vida, da felicidade e da saúde”. Ao contrário do “cuidado de si” de Foucault, esse é um cuidado voltado para a “produção da aparência, segundo a crença, já muito difundida, de que a qualidade do invólucro muscular, a textura da pele, a cor dos cabelos revelam o grau de sucesso de seus ‘proprietários’” (BUCCI e KEHL, 2004, p.177). Assim, o corpo-poder se autodisciplina e não precisa mais de regras impostas, o corpo se autoimpõe as regras codificadas e subjetivadas. O desejo narcisista de buscar a perfeição ou de uma normalidade imposta, faz com que cresçam as técnicas de normalização do corpo com a ginástica, com as plásticas e cirurgias corretivas. É importante destacar o quanto a cultura da beleza e da perfeição tornou-se forte, em especial no Brasil, como mostra Goldenberg (2007) ao apontar que nos EUA, após reflexões sobre multiculturalismo e “política de identidades”, questionam-se as cirurgias plásticas e algumas celebridades resistem a correções das imperfeições, como também, o implante de silicone permitido somente para tratamento de algumas doenças. Em contrapartida, no Brasil, a cultura de cirurgias é desenfreada e sem controle, conforme explica:

Meu ponto é que, nos Estados Unidos, a beleza — junto a outros aspectos do "pessoal" — tornou-se um problema político. Os que decidem fazer a cirurgia plástica podem ser vistos como desejosos de negar sua herança para adequar-se às normas racistas dominantes. No Brasil, parece mais provável que a aparência seja considerada um problema estético individual, desligado da opressão de grupo — quer por raça, quer por sexo. Parece que os brasileiros se inclinam menos a perceber a beleza como uma área que reflete a desigualdade social subjacente, especialmente a desigualdade racial (p.243).

Neto e Caponi (2007) também alertam para a posição do Brasil como 3º lugar no mundo em quantidade de cirurgias plásticas realizadas⁴⁸. Os autores chamam a atenção para a grande medicalização da beleza na contemporaneidade, justamente devido ao apelo e obsessão pelo corpo perfeito que cria a expectativa de um “padrão de beleza” branco, que invade os espaços cotidianos na modernidade. Em suas pesquisas sobre a temática, os autores destacam diversos estudos sobre a medicina da beleza em que há uma preocupação em definir normas de beleza que orientam a prática terapêutica. Um dos estudos apontados pelos autores, o de Gilman (1999), demonstra como a cirurgia estética vem sendo utilizada como uma espécie de “eugenia liberal”, e traz exemplos de pacientes que se submetem a procedimentos para modificar traços que distanciam “as pessoas das características mais frequentes em seu próprio grupo étnico” (NETO; CAPONI, 2007, p.579). Os autores trazem reflexões importantes para pensar como se constitui a

⁴⁸ Segundo a Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica Estética (ISAPS) em 2017 o Brasil já ocupava o 2º lugar em quantidades de cirurgias plásticas, atrás somente dos EUA.

racionalidade da beleza física no discurso da medicina que a partir do século XIX foi estruturado na saúde e na doença. Para eles, o tema da beleza e da aparência foi adaptado à racionalidade biomédica a partir de uma demanda de pessoas que procuram aceitação social sustentada na ideia de saúde-doença, ou seja, “as pessoas que procuram uma cirurgia plástica estética estão sofrendo psicologicamente porque têm algum ‘defeito’ no corpo, e após a intervenção estão ‘curadas’ desse mal-estar” (NETO; CAPONI, 2007, p.580).

A constituição das subjetividades e o controle do corpo, baseados em classificações e em um padrão de corpo, geram expectativas em relação ao físico perfeito e desestruturam identidades, já que, para ser aceito na sociedade e usufruir de privilégios, é preciso se encaixar em um padrão de corpo e identidade aceitáveis. Que relações o sujeito estabelece consigo a partir das verdades impostas ou que lhe são atribuídas culturalmente? Que possibilidades de existências são possíveis para além dessas verdades que operam como se fossem verdadeiras?

Como pensar a produção de subjetividades que constituam o sujeito a partir do “si mesmo” sem as amarras de dispositivos impostos? Que consista em um sujeito de conhecimento que se desloque de um lugar de assujeitado ao biopoder para outros lugares como sujeito ético e político? O sujeito moderno, pensado por Foucault, não é autocentrado, é “resultante de processos de objetivação, como afirmado, mas também age sobre si mesmo, transformando-se” (GALLO, 2017, p.79). Esse indivíduo é pensado como sujeito da ação e como objeto da ação, pois ele se constitui a partir de diferentes processos: de subjetivação, mas também de objetivação, e de diferentes relações externas e internas. Dessa forma, ele pode tanto ser assujeitado como um sujeito político, o “si” está na relação ético-política que ele tem consigo mesmo, a qual Gallo (2017) chama de “nó de relações”.

Deleuze (2005) explica que a subjetividade são dobras: do corpo, da relação de forças que tende a se tornar relação “consigo”, do saber ou da verdade, e dobras do lado de fora. Elas se relacionam entre interioridade e exterioridade, por isso o sujeito não é uma essência identitária, mas dobras entre a interiorização e as forças/relações externas.

Precisamos nos reconhecer como sujeitos assujeitados e resistir ao processo de subjetivação colocado pelos dispositivos do poder disciplinar e da biopolítica em vários espaços que habitamos, sejam eles educacionais (onde ocorre a produção de subjetividades amparada pelas políticas educacionais), seja em outros espaços de produção discursivas de verdades, como, por exemplo, na família, no trabalho, na comunidade e nas mídias. Mas, é possível resistir à

sociedade disciplinar para além de compreender o seu funcionamento, criar possibilidades de existência a partir de outras verdades, outros saberes? É possível uma resistência positivada que possa, também, criar novas subjetividades, novos sujeitos no mundo?

Arroyo (2016) traz reflexões acerca dos corpos “reais”, cheios de saberes outros que não são compreendidos e valorizados pelo currículo cartesiano. O autor analisa pontos importantes sobre o corpo que provoca pensamento a partir das experiências reais, as quais podem desestruturar pensamentos nas produções teóricas e práticas da Educação Física, essas experiências quanto mais potentes mais

carregadas de indagações, mais provocaram o pensamento ao longo da história humana. Se as vivências, experiências dos corpos sempre foram as mais extremas, as mais radicais para os seres humanos – sofrimento, dor, pobreza, trabalho, abandono, extermínio de adolescentes e mortandade infantil, segregação das pessoas com deficiências, dessas experiências extremas corpóreas sempre vieram as indagações mais desestruturantes para o conhecimento e para a educação (p.18).

São importantes tais indagações referentes aos saberes dos corpos reais que vem para a educação escolar, visto que docentes e estudantes devem estar envolvidos nessa discussão com uma atitude político, pedagógica e epistemológica que envolve a construção dos currículos, para que estes tragam os saberes que vêm, também, das experiências corpóreas reais.

No conceito de verdade defendido por Foucault (2011) podemos compreender a importância da *parresia*⁴⁹ na vida tanto política como na filosofia da vida “vivida”, como, também, refletir como o sujeito ético se coloca na formação do outro sujeito. Na interpretação de Foucault a *parresia* é algo característico no modo de vida dos cínicos⁵⁰, os quais defendiam que a verdade “explode” no corpo, uma vida natural quase animalizada, mas vive seu corpo na sua inteireza. O indivíduo, nessa perspectiva, é o próprio “dono de si mesmo”. Sendo assim, para ter uma vida experienciada como sujeito de si mesmo e “viver a verdade corporalmente”, colocava-se em questionamento tudo que poderiam prescindir para viver, como os bens materiais e as normas sociais. Já na cultura ocidental, construída numa concepção racional, busca-se superar a

⁴⁹ Para Foucault *parresia* é um termo que se refere a uma atitude moral de transmitir discursos verdadeiros, o “*parrhesiastes*, é alguém que diz tudo o que tem em mente: ele não esconde nada, mas abre seu coração e sua mente completamente para outras pessoas através de seu discurso” (FOUCAULT, 1983, p.2). Na *parresia*, o falante expressa o que pensa, deixando sua opinião muito clara para quem ouve, utilizando uma “fala franca” de forma aletúrgica, ou seja, “o ato pelo qual a verdade se manifesta”, o que o autor entende por dizer a verdade sobre si ou práticas de si mesmo na Antiguidade Greco-romana.

⁵⁰ Os cínicos eram os que mais cuidavam de si e dos outros, buscavam denunciar a hipocrisia, defendiam a vida-verdade no corpo - ressignificam as convenções sociais e os pudores, assim defendiam outra racionalidade em que o corpo/corporeidade tinham um lugar importante.

condição natural da vida por meio de regras impostas a cada sujeito-corpo, as quais se tornam insuportáveis, se seguidas com rigidez, à medida que se nega o corpo e “o viver o corpo” na sua inteireza.

Outro fator que merece reflexão a partir da noção política de *parresia* e das relações entre o sujeito e a verdade, diz respeito às “relações de poder e de seu papel no jogo entre o sujeito e a verdade” (FOUCAULT, 2017b, p.9). O autor traz a possibilidade de pensar a ética do sujeito e da verdade na perspectiva das práticas “de governo de si mesmo e dos outros”, assim, articula o poder anteriormente estudado e as técnicas de governamentalidade com “as práticas de si”. Foucault (2004) faz uma análise da tríade em que se refere como “tríplice deslocamento teórico”: saberes, poderes e constituição do sujeito por meio das práticas de si, as quais são distintas, porém constitutivas entre si. Tal análise vai “do tema conhecimento para o tema da veridicção, do tema da dominação para o tema da governamentalidade, do tema do indivíduo para as práticas de si e estudar as relações entre verdade, poder e sujeito sem reduzi-las umas às outras” (p.10).

Essas reflexões de Foucault (2011) sobre a noção de *parresia* como ética da verdade podem trazer perspectivas de reflexão sobre uma formação docente mais humanizada e ética em que “dizer a verdade na ordem do cuidado dos homens é questionar o modo de vida deles, é procurar por à prova esse modo de vida e definir o que pode ser validado e reconhecido como bom e o que deve, ao contrário, ser rejeitado e condenado nesse modo de vida” (p. 130). Pensar a formação docente na perspectiva da *parresia* ética, interpretada por Foucault, em que o essencial é o cuidado com a vida e o modo de vida. É, antes de tudo, posicionar-se criticamente frente à realidade do cenário educacional, ao cotidiano da comunidade escolar. Nesse sentido, faz-se necessário questionar as formações discursivas, colocadas a *priori* e indignar-se em relação às injustiças. Compreendemos que a possibilidade de exercer a ética da verdade pode capacitar o sujeito para repensar as suas práticas condicionantes e alienantes, para compreender-se como sujeito ético e agir como tal no contexto em que vive e com o qual se relaciona.

Nesse sentido, podemos fazer duas reflexões. Primeiramente, acerca da ética da verdade no fazer/na prática docente, em que o/a professor /a que “fala” o que se deve fazer, mas que não se compromete com o seu próprio fazer, com a sua ação, com a materialidade e corporeidade do fazer. Segundo, deve-se refletir quanto à posição crítica do docente no enfrentamento de todas as formas de violências e injustiças, especialmente as produzidas pelo racismo. Cuidar de si, em

suas práticas de subjetivações, como um *parresiasta*, que está atento e crítico às verdades científicas, institucionais e políticas do contexto educacional, questionar as verdades como a racionalidade, a produtividade, a competitividade, a utilidade e a neutralidade trazidas do contexto do trabalho, da produção e do consumo para o campo da educação e “desenrolar-se como crítica dos preconceitos, dos saberes existentes, das instituições dominantes, das maneiras de fazer atuais” (2017b, p. 29).

Na perspectiva da verdade científica produtivista, surgem novas ciências como: a fisiologia, a biomecânica, entre outras na área médica, que embasaram a Educação Física e a *performance* corporal, as quais fundamentam a produção do conhecimento sobre o corpo alicerçado na racionalidade, no tecnicismo e na utilidade “fundamentada numa racionalidade instrumental, demarca a necessidade da produtividade e do rendimento como uma máxima da quantificação, princípio esse que é levado ao âmbito do movimento corporal”, conforme afirma Silva (2001a, p.44) e já constatado em (PICCININI, 2011). Assim, a Educação Física, por meio das ginásticas que compuseram o movimento ginástico europeu⁵¹, assume um papel importante na vida das pessoas, perante a lógica do capitalismo, para que os corpos tenham saúde⁵² e resistência física, tornando-se cada vez mais produtivos e disciplinados. Dessa forma, o controle corporal pelo biopoder era princípio básico para a construção de um indivíduo/cidadão ideal.

Essas questões nos fazem pensar o currículo de Educação Física como um importante dispositivo de manutenção de um único modelo hegemônico como ideal, perpetuando o poder dos grupos dominantes, pois os saberes são criados para manter essa hegemonia. Por outro lado, o currículo pode possibilitar uma educação politizada das relações de poder e saber, da formação de identidades e das relações raciais na sociedade.

Entendemos, assim, que são questões que atravessam a área de conhecimento da Educação Física e precisam ser trazidas para reflexões críticas nas aulas, pois os conhecimentos sobre o corpo e o movimento perpassam tanto o aspecto biológico como o sociocultural. Mesmo abordando os conhecimentos sobre a saúde no curso de licenciatura, os quais são importantes para a formação na área, eles podem ser desenvolvidos de tal forma que os/as estudantes

⁵¹ Movimento que surge a partir dos séculos XVIII e XIX, a ginástica passa a ser sistematizada com métodos formulados com os princípios da Grécia antiga: saúde, força e beleza. Nesta época de pleno avanço científico, a ginástica era fundamentada nos aspectos biológicos e fisiológicos, uma “ginástica científica” para educar o corpo, “adestrá-lo”, assim a ginástica passa a ser vista como ferramenta para a educação do corpo (AYOUB, 2003).

⁵² É importante questionar aqui que conceito de saúde se prevê neste disciplinamento, um saber do corpo higienista. Não estamos criticando os cuidados que cada pessoa deva ter consigo e com seu corpo como hábitos saudáveis e harmoniosos e que, de forma preventiva, trazem saúde e autoestima.

compreendam seu corpo não só pela perspectiva anatômica-funcional, mas articulado aos diversos saberes de corpos socioculturais e políticos que existem na atualidade e seus valores de beleza, de moral, características étnico-raciais, entre outras particularidades.

É preciso ressignificar a subjetivação do corpo como objeto que legitimou as primeiras formações em Educação Física, tendo em vista o advento da ciência e o surgimento do racionalismo. A concepção fragmentada do ser humano, concebida pelo pensamento racional, se assemelha às ideias platônicas, ambas percebem o corpo como objeto, o primeiro como instrumento, o segundo como obstáculo a ser superado para encontrar o saber verdadeiro. As produções do conhecimento sobre o corpo se fundamentam na área médica e sustentam-se pela filosofia positivista⁵³: o racionalismo e o empirismo são características do pensamento filosófico, que sofre grande transformação no final da Idade Média, como afirma Silva (2001a). O conhecimento, produzido nessa perspectiva de ciência, fundamenta-se no pragmatismo e na utilidade, para produzir o progresso e prever o futuro a fim de controlá-lo.

A cultura inserida nos modos de produção capitalista se padroniza conforme os fins mercadológicos, promovendo um bom controle da sociedade. Assim, o interesse pelo corpo, para sua dominação e manipulação, foi assumindo proporções cada vez mais intensas, criando-se uma cultura de controle sobre o corpo que se manifesta em “amor-ódio”⁵⁴, a qual reconhece o corpo como “coisa”, ou seja, objeto de culto, dominação e alienação.

Isso leva a uma cultura que produz subjetividades fundamentadas em necessidades ilusórias e sujeição ao consumo. O avanço da racionalidade humana em detrimento do processo de sensibilização do ser humano desencadeia uma cultura que concebe relações com o corpo baseadas na sujeição da razão instrumental, que renuncia o sensível, os sentidos corporais e as relações humanas. Entendemos, portanto, que é preciso educar um corpo que percebe, que reconhece, que ouve, que lê e que interpreta as linguagens/expressões do seu próprio corpo e dos outros. Na perspectiva da educação/formação do ser humano, como ser corpóreo, na sua totalidade, as relações estabelecidas com o corpo e com os outros corpos são potentes para uma formação mais humanizada. Além disso, é necessário constituir uma subjetividade crítica e sensível para perceber o outro corpo e ter um “afastamento” de uma verdade única. Agamben

⁵³ O Positivismo enquanto método e filosofia têm como característica excluir o que não tem objetividade, rompendo com as emoções, intuições, imaginação e argumentação. Silva (2001a) explica que Descartes contribui na redefinição de ciência e sua separação da filosofia se reforça com o Positivismo de Comte, tendo como critério de cientificidade a observação e a verificação.

⁵⁴ Expressão utilizada por Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* (1985)

(PERBALT, 2014) denomina essa percepção como “pôr em suspensão”, ou seja, a reflexão sobre a liberdade como sujeito de si, não no sentido de sair do contexto e viver por si como solipsista, mas a liberdade como reflexão, como cuidado de si, percebendo as relações com os/as outros/as e com o contexto/com o mundo comprometido eticamente com as verdades outras, ou seja, estabelecer os “limites” às imposições dadas.

Na contemporaneidade, surge uma expectativa de corpo fundamentada na aparência que emerge com o fenômeno da globalização econômica e a expansão da mídia, contexto em que a publicidade percebe a potência corporal como principal meio de persuasão para o consumo. A lógica mercadológica impõe à sociedade uma cultura de culto ao corpo perfeito e saudável, criando estereótipos e padronizando as aparências, com o intuito de constituir nas subjetividades hábitos e comportamentos que conduzem à obsessão pela beleza, à supervalorização do corpo e à perda de uma identidade própria.

Para Foucault (2017a), os discursos sobre saúde/medicina constroem representações nas subjetividades de cuidado com o corpo e “culto” como práticas concebidas a partir dos saberes construídos, como frequentar religiosamente a academia, consumir produtos *light*, e também, restringir algumas práticas. Essas representações seriam o biopoder governando, construindo consensos, exercendo o poder sobre o próprio corpo dos indivíduos, controlando a vida das pessoas, ou melhor, produzindo uma prática de autogoverno ou autocontrole:

Como sempre, nas relações de poder, nos deparamos com fenômenos complexos que não obedecem à forma hegeliana da dialética. O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio (FOUCAULT, 2017a , p.235)

Com a globalização e o avanço das tecnologias, tais como a internet, aumentam as possibilidades de comunicação e interação virtual. Neste contexto, as mensagens unificadas conduzem a uma homogeneização cultural, promovendo valores, modelos e estereótipos que se constituem como essenciais para a sociedade do espetáculo⁵⁵. O poder da imagem invade a vida

⁵⁵ Expressão criada por Guy Debord, o qual define o espetáculo como o conjunto das relações sociais mediadas pelas imagens. Sobretudo em uma fase da sociedade capitalista, quando há uma interdependência entre o capital e as imagens. Conforme Bucci e Kehl (2004) em *Videologias*, no mercado globalizado é o capital que dirige o poder da indústria cultural (do espetáculo) sobre as outras e a sociedade. O capital submete os sujeitos inconscientemente, pois age com supremacia através das imagens, por meio do domínio da mercadoria sobre o sujeito cresce com a soberania da imagem.

das pessoas, impondo padrões sobre/por meio do corpo e as relações com a corporeidade, com os outros e com o mundo se constroem já prejudicadas, imersas nessa lógica efêmera e descartável da produção e do consumismo.

Na contemporaneidade, cria-se um interesse febril pelo corpo que é percebido como um objeto de investimento pessoal para troca de símbolos de poder no social, um narcisismo neurótico focado na beleza, na magreza e na perfeição (LE BRETON, 2006). Os discursos do/sobre o corpo se torna, dispositivos de controle do sujeito contemporâneo que, por sua vez, converte-se alienado às reflexões e ao cuidado de si como prática de liberdade, transformando-se em corpo-objeto do mercado produtivo e consumidor.

Outra questão pertinente sobre a exposição do corpo como consumo é que a representatividade de corpos outros, que fogem do “padrão” da beleza, da magreza, da perfeição também ganha espaço na publicidade, porque ninguém escapa das artimanhas do “marketing” para o consumo. Podemos dizer que, até recentemente, os negros/as nem eram percebidos como consumidores, porém, atualmente, observamos uma maior presença de negros/as nas mídias. Tal mudança é muito positiva, visto que são conquistas políticas e geram representatividade da população, o que se torna fundamental, principalmente, para as crianças afirmarem e constituírem uma subjetivação da sua identidade. Entretanto, como afirma Lopes⁵⁶, essa maior presença está mais relacionada ao consumo, pois a cultura de consumo e os dispositivos de controle e influência do consumismo não deixam escapar ninguém, conforme já foi pontuado por Bucci e Kehl (2009).

Contudo, para além de pensarmos o desapareço do corpo-mente, é preciso pensar sobre o “corpo negado” ou o imaginário do corpo negro desprovido da razão, o corpo que não se encaixa neste corpo-objeto-dócil interesse da sociedade do consumo, os corpos invisibilizados a partir de um imaginário social construído ao longo da história com significados a partir das imagens estereotipadas representadas em discursos que constroem subjetividades e constituem, também, os conhecimentos construídos na Educação Física. Sendo assim, compreender os saberes do/sobre o corpo para além dos “nervos”, “músculos” e capacidades motoras torna-se importante,

⁵⁶ Entrevista com Nei Lopes na BBC News Brasil em São Paulo no dia 20 de novembro de 2019 com o título “Presença maior de negros na mídia tem ‘mais a ver com consumo do que representatividade’”. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50482127>

porque é preciso a experiência do corpo próprio em diálogo com os outros corpos para (in)corporar a ética da alteridade.

É possível fazer uma analogia desta concepção dualística de corpo sensível x racional, a partir da obra de Faustino (2013): *A emoção é negra, a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des) universalização do ‘Ser’ negro*. Nessa obra, o autor explana sobre a concepção negativa do corpo negro que está ligada à natureza (animalidade). Assim, fundamenta-se em Senghor (1939) para explicar a percepção do negro na relação muito mais íntima com a natureza, emoções, músculos, pulsões e ludicidade enquanto que a percepção do branco pauta-se em uma racionalidade mais fria.

Também questiona a ideia de Kant (1993) sobre a natureza “limitada” dos negros e da “força de dons excelentes” dos brancos (FAUSTINO, 2013, p. 2). Nesse sentido, por estar vinculado a um corpo mais natural e até animalizado ou selvagem constrói-se a percepção de que o povo negro não contribuiu para o desenvolvimento da história universal. No entanto, Faustino questiona essa estrutura colonialista, que cria essa representação do negro na sociedade moderna/capitalista. Seus apontamentos são sobre a universalização do branco europeu como representação do ser humano e a (des) universalização e o não reconhecimento “do/s outro/s”:

O complexo de inferioridade infringido ao negro é proporcionalmente acompanhado por um complexo de superioridade por parte do Branco, mas esse complexo é marcado por um sentimento de castração. Este “Outro” amaldiçoado e inferiorizado assombra e atrai com seus atributos “sobre-humanos” – exatamente àqueles que o Branco deixa de ver em si - exageradamente mistificados e animalizados (FAUSTINO, 2013, p. 5).

A partir desse contexto, compreende-se que o poder da racionalidade científica, da lógica do capital e da ideologia do branqueamento constroem saberes que formam a subjetividade do ser humano. Diante desse reducionismo, o qual concebe o corpo como objeto “assujeitado”, e dos dualismos corpo sensível/racional, corpo branco/negro, corpo padrão/corpo diferente, surgem novas produções de conhecimento por meio de questionamentos e reflexões que contribuem para a superação dessa concepção, ampliando o entendimento de ser humano. Assim, muitos conceitos são revisitados e revistos, proporcionando novas compreensões de ser humano e de mundo, da sociedade e da natureza, da razão e da sensibilidade e entre tantos outros dualismos que nossa sociedade concebeu historicamente. Novas reflexões e estudos despontam, possibilitando um pensamento que reconhece a totalidade do ser humano, e é o que buscaremos articular no âmbito da formação de professores de Educação Física. Portanto, questionar os sentidos, que os

conhecimentos do currículo propõem para uma formação antirracista, discutindo as teorias curriculares e concepções epistemológicas que a fundamentam, torna-se imprescindível.

Nesse sentido, as aulas de Educação Física na escola podem ser espaços/tempo privilegiados para a construção de relações humanas alicerçadas em uma sociedade democrática, emancipatória e antirracista a partir de pedagogias dos corpos e da construção de saberes que ressignifiquem práticas fundamentadas em estereótipos de corpos. Os estudos da Educação Física têm trazido relevantes contribuições para a cultura corporal nos currículos escolares e, nesse caso, podem contribuir efetivamente para uma educação antirracista, conforme prevê a lei 10.639/2003 e 11.645/2008.

A Educação Física pode promover potências político-pedagógicas subjetivadas para perceber, assim como para reconhecer o que os corpos reais têm a dizer nas suas diferentes possibilidades de linguagens: movimentando-se, criando, questionando e dando novos sentidos ao movimento corporal e ao “estar juntos” como coletivo.

A educação das relações raciais tem potencial para possibilitar outras formas de perceber um corpo-sujeito sob a perspectiva da corporeidade cultural e filosófica africana. Compreendemos que a implementação da educação das relações raciais no currículo deve superar o cumprimento da lei. Ela precisa, pois, estar presente na formação de professores/as de Educação Física de forma materializada e corporificada, possibilitando espaços/tempo pedagógicos potentes na formação de docentes éticos, sensíveis e com engajamento político-pedagógico.

A ausência da corporeidade no pensamento racional que fundamentou a formação do professor/a de Educação Física, por muitas décadas, trouxe uma percepção técnica, utilitária e hegemônica para as culturas corporais de movimento na Educação Física. Por outro lado, percebemos nas culturas africanas a integração entre corpo, espiritualidade e natureza, como também o valor da coletividade e pertencimento.

Oyěwùmí (2002), pesquisadora nigeriana e professora de sociologia, contribuiu muito para estas discussões, a partir de experiências africanas acerca de questões teóricas pertinentes ao corpo e à corporeidade. A autora apresenta os termos “cosmovisão” e “cosmopercepção”, a primeira utilizada no Ocidente indicando o privilégio do visual eurocêntrico para a compreensão cultural de uma sociedade. Já o termo “cosmopercepção”, proveniente da expressão “*world-sense*” ou “sentido do mundo”, é uma forma mais inclusiva de perceber as diferentes culturas de

diferentes grupos. A estudiosa traz essa expressão como forma de descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos, que não seja somente o visual, mas a capacidade de percepção que orienta o corpo e o pensamento⁵⁷.

As reflexões de **Oyěwùmí** (2002) apontam para as discussões sobre corpo, presentes neste estudo, entre eles a ideia de “ausência do corpo” imposta no pensamento racional e como os sujeitos corporalizados foram rotulados como “diferentes”, considerados “os outros”.

A cultura ocidental atribui uma lógica peculiar ao corpo, um apego com base no visual. Ao olhar para o corpo, induz-se a ele um imaginário social, explica Oyěwùmí (2002) referindo-se ao corpo físico e às suas metáforas e, ainda, chama atenção para a fisicalidade da cultura ocidental:

A noção de sociedade que emerge dessa concepção é que a sociedade é constituída por corpos e como corpos – corpos masculinos, corpos femininos, corpos judaicos, corpos arianos, corpos negros, corpos brancos, corpos ricos, corpos pobres (p.2).

Se o corpo funda a ordem social, ele está sempre em destaque para os olhares, “invoca um olhar, um olhar de diferença, um olhar de diferenciação – o mais historicamente constante é o olhar generificado” (**OYĚWÙMÍ**, 2002, p. 3). Embora a autora tenha suas investigações e reflexões na sociologia das relações de gênero, ela conversa com a filosofia africana e a ocidental e contribui com reflexões epistemológicas dos conhecimentos culturais dos povos iorubás e o modo de imaginar o corpo na cultura ocidental.

Um elemento que chama atenção e traz reflexões nas pesquisas de **Oyěwùmí** (2002) é que os povos iorubás não entendem o corpo como classificação social. Por exemplo, nas comunidades da cultura Oyó, em que a corporalidade feminina ou masculina não define a hierarquia social, pois ela é construída a partir das relações sociais, é bastante comum se constituir a partir da senioridade, ou seja, as pessoas com maior idade cronológica e experiência ocupam os espaços de poder na comunidade. Também, a organização familiar ou não familiar não é determinada pelo gênero, não diferenciam corpos para classificá-los e hierarquizá-los, “o que essas categorias iorubás nos dizem é que o corpo nem sempre está em vista e à vista da categorização” (p. 19).

Já no imaginário social do/sobre corpo na sociedade ocidental o corpo está à vista, está visado, ele carrega significados simbólicos os quais constroem as relações que estabelecemos

⁵⁷ Esta ideia será desenvolvida mais adiante no estudo, pois entendemos que a concepção de corporeidade e percepção sensível de si, do outro e do mundo pode trazer valiosas contribuições para o desenvolvimento da ERE e para uma Educação Física mais inclusiva no cotidiano escolar.

com os outros corpos a partir de suas características e suas diferenças em relação ao corpo padrão. Dessa forma, é possível pensar uma corporeidade na educação que valorize outros sentidos que não seja somente o da visão, priorizado pela cultura ocidental, mas uma multiplicidade de sentidos como a oralidade, a expressividade corporal e seus significados, a percepção da realidade na totalidade, onde tudo tem conexão.

Kakosi (2003) compreende *Ubuntu* como fundamento ético-político da filosofia africana para pensarmos a alteridade na educação, a qual se funda no coletivo, em uma perspectiva de humanidade como valor que se expressa na forma de solidariedade, de empatia, de compaixão, de generosidade. Para **Kakosi** (2016), *Ubuntu* não despreza nenhum ser humano, já que todos devem ter suas humanidades valorizadas e são fundamentais para a formação dessa humanidade, da nação ou da comunidade. O conceito de *Ubuntu*, desenvolvido em uma sociedade, contribui para combater o racismo, porque o princípio do Ubuntu é a coletividade “eu sou porque nós somos”. Já o racismo tem como base “eu sou porque você não é” e quando se exclui, discrimina alguém pelas suas características corporais, nega-se a sua humanidade duplamente: “o discriminador nega a humanidade do discriminado e, ao mesmo tempo, perde a sua humanidade” (p.5). Além da coletividade, *Ubuntu* traz o reconhecimento e reciprocidade: reconhecer e responder ao/a outro/a “é viver em paz, em harmonia”, na cosmovisão africana “bantú” essa reciprocidade e reconhecimento não serve somente para os outros/as humanos/as, mas para toda “a comunidade cósmica da vida”.

Para **Swanson** (2010), *Ubuntu* é um sistema de crenças, uma epistemologia, uma ética coletiva e uma filosofia humanista espiritual do sul da África. É mais um fundamento ético-coletivo (ou um sistema de crenças) de conhecer e de ser em comunidade. Embora também seja considerada uma forma de filosofia e epistemologia africanas nativas, trata-se de humanismo africano, uma experiência coletiva vivida cotidianamente, centrada em uma ética comunitária do que significa ser humano.

Para refletir sobre a formação de professores/as em Educação Física a partir das reflexões sobre corpo, raça e corporeidade partilhamos das argumentações de **Nilma Lino Gomes** na obra *Cultura Negra e Educação* (2003) sobre à identidade racial no processo formativo para uma educação antirracista. Ela propõe fazer alguns questionamentos sobre como os/as educadores/as percebem e pensam o seu corpo e o corpo do/a outro/a, trabalham com as diferenças dos seus corpos e dos/as estudantes. Também, interroga se o espaço de formação tem

provocado processos pedagógicos para que se discutam “as representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial?” (p. 172).

Já na obra *Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* **Nilma Lino Gomes** defende a emergência da pedagogia das ausências como forma de refletir sobre os corpos negros na educação, no sentido de trazer e reconhecer os saberes produzidos pelo movimento negro, especialmente no que tange à corporeidade negra.

Ela indica três apontamentos importantes e potentes: os saberes políticos, os saberes identitários e os estético-corporais. Quanto aos saberes políticos, o debate e a ressignificação do conceito de raça promovem diversos questionamentos sobre o racismo brasileiro e o mito da democracia racial, trazendo avanços nas políticas públicas, especialmente, nas políticas educacionais.

Já os saberes identitários e estético-corporais, propostos por **Gomes** (2017) contribuem significativamente para pensar o currículo da Educação Física na construção de outros sentidos para os saberes do corpo, corporeidade e na potência do se movimentar. Os saberes identitários, incorporam positivamente a raça e a identidade negra como posicionamento político. Esses saberes estéticos e políticos do corpo negro promovem reflexões e constroem discursos outros na educação, na cultura, na literatura e nas artes, provocando processos reflexivos importantes para pensar as práticas de liberdade, propostas por Michel Foucault. O “sentir e viver” o corpo como “cuidado de si”, além do individual, mas que indaga os outros corpos a partir desse “corpo identitário” que traz a desobediência e emancipação contra uma regulação hegemônica do corpo e as formas estereotipadas, as quais reduzem o corpo negro a objeto exótico.

Quanto aos saberes estético-corpóreos, além de trazer uma compreensão da identidade negra e ressignificação da percepção do corpo negro historicamente como figura exótica, promove desconstruções e deslocamentos sobre os lugares que o corpo negro pode ocupar na sociedade, dos quais estes foram excluídos, mas que hoje marcam lugares potentes para pensar o corpo, como movimentos políticos e epistemológicos, os quais mobilizam ações educadoras. Por isso, a autora afirma que o Movimento negro é educador.

Apesar de a Educação Física epistemologicamente ter ampliado as discussões a partir das Ciências Humanas e o movimento renovador da Educação Física com mudanças de paradigmas que trouxeram uma maior criticidade para a área, é necessário ampliar os debates que

abarcuem reflexões sobre corporeidade e raça nos currículos de formação. Entendemos que a ressignificação das práticas pedagógicas relacionadas à construção social das concepções de corpo e corporeidade na formação em Educação Física são necessárias, e os saberes outros implementados pela EREER provocam distintos sentidos a partir de deslocamentos, contradições, resistências e oportunizam os saberes próprios das populações negras e indígenas, os quais reafirmam a sua existência, sua expressividade e a visibilidade epistemológica dessas populações. Esses conhecimentos podem fortalecer uma potência ética e político-pedagógica dos/as professores/as na construção dos conhecimentos relacionados à corporeidade e no enfrentamento do racismo no contexto educacional.

No próximo capítulo propomos uma contextualização das teorias e políticas curriculares articuladas a reflexões sobre a formação de professores/as de Educação Física e educação das relações étnico-raciais.

3.2 O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: NO ENTRELUGAR DA HISTÓRIA QUE FOI PARA A HISTÓRIA POSSÍVEL

Para pensar o currículo é preciso entender as relações de poder, escolher uma identidade e subjetividade a serem construídas, é uma questão de poder, selecionar os conhecimentos/saberes compartilhados no currículo envolve relações de poder e tensões identitárias, privilegiar um saber em detrimento de outro envolve relações de poder. Nestas reflexões, é imprescindível trazer as discussões de **Carneiro** (2005) e suas articulações sobre os conceitos de biopoder e racialidade, que sustentam os epistemicídeos na produção do conhecimento e coloca o lugar da educação como reprodutora e legitimadora de poderes, saberes, subjetividades.

Interessante quando **Carneiro** (2005) destaca o “domínio” analisado por seu estudo que é “composto pelas relações raciais engendradas no Brasil pelo dispositivo de racialidade” (p. 32) e os saberes sobre ele produzidos. Nessa exposição, ela destaca o próprio termo domínio, que segundo a mesma, já prevê “um campo de poder ou de dominação”, dando exemplo de quando alguém epistemologicamente “domina um determinado assunto”.

A autora apresenta o conceito de epistemicídio a partir das reflexões de Boaventura Sousa Santos, ela explica que o epistemicídio é um elemento constitutivo do dispositivo de racialidade/biopoder e “se constituiu em um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial” (**CARNEIRO**, 2005, p. 96), legitimando conhecimentos do dominador e negando formas de conhecimentos do dominado, sustentando, dessa maneira, a concepção de que as práticas e os conhecimentos dos povos colonizados eram estranhas, subalternas e marginalizadas. Sendo assim, a importância da diversidade foi excluída e as concepções da filosofia ocidental eurocêntrica conceberam-se hegemônicas, tanto em conhecimentos culturais, como religiosos, educacionais/curriculares, disseminando a colonialidade, a percepção de que alguns povos possuem conhecimentos verdadeiros e importantes para a civilização e outros não. Isso produz uma colonização subjetiva que produz sentidos no imaginário social, na produção de cultura e nas relações intersubjetivas.

O epistemicídio vai além da “anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados” (**CARNEIRO**, 2005, p.97), pois é uma estrutura que nega o acesso a uma educação

de qualidade a essas populações, que inferioriza e que deslegitima o/a intelectual negro/a individual e coletivamente. O que a autora vai denominar como “sequestro da razão” duplo: quando impõe uma cultura e lhe nega a racionalidade.

Ao articular o epistemicídio ao dispositivo de racialidade/biopoder com grande maestria, a autora argumenta que para além do saber controlador, disciplinador e normativo dos corpos individuais e coletivos, também controla racionalidades e emoções. Ela destaca ainda que a negação da humanidade do outro, a “sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia” (p. 99). Essa negação do/a outro/a como “Não-ser” humano, reforça e legitima o “Ser” humano do dominador. Essa anulação e domínio do/da outro/a foi constituída pelo processo colonial e continua até os dias atuais por meio da colonialidade nas representações sociais, conforme já mencionado anteriormente neste trabalho.

Goffman (2008) também reflete essa perspectiva sustentada por um olhar sociológico e psicológico ao abordar o estigma quanto ao/a outro/a nas relações. Ele explica que ao estigmatizar o/a outro/a lhe instituindo um atributo negativo e desumanizando-o, afirma, assim, a sua “normalidade”. Cria-se uma identidade ideal que a sociedade espera a partir do que se constrói como subjetividade a qual legitima a representação do “ideal”, o que o autor chamará “Identidade Social Virtual”. No entanto, as identidades são plurais, diversas e apresentadas de forma “real”, denominada pelo autor de “Identidade Social Real”. A diferença entre as duas vai resultar no atributo depreciativo que estigmatiza e desumaniza a pessoa diferente a partir do estereótipo hegemônico. Isto posto, quanto mais se evidencia a característica que o (a) distingue, mais desacreditado/a pela sociedade o/a estigmatizado/a permanece.

Para pensar as diferenças e pluralidades no currículo é cada vez mais necessária a afirmação dos direitos humanos como uma cultura materializada e inserida em todas as práticas sociais, especialmente no contexto educacional, de tal forma que seja capaz de democratizar e afirmar os direitos fundamentais de cada pessoa ou seu grupo sociocultural com o reconhecimento dos direitos à diferença. Por conseguinte, discutir sobre direitos humanos, igualdade de direitos e diferenças na educação é fundamental. Os conteúdos do currículo nas diversas áreas do conhecimento devem abordar a vida cotidiana, visto que o mundo em que vivemos hoje é a consequência dos nossos pensamentos, das nossas ações cotidianas, como eu

“sou” enquanto identidade, como eu “estou” ou me posiciono no mundo e como eu “convivo” com as pessoas na sociedade. Nessa perspectiva, o currículo deve constantemente me provocar em reflexões e criticidade, afetar-me e me mover para a construção de um mundo novo por meio de ações cotidianas.

Podemos destacar duas questões relevantes para pensar as diferenças: a primeira deve ser articulada a reflexões relacionadas aos preconceitos e discriminações das diferenças a partir do questionamento da ordem que estabelece uma “normalidade”, “parâmetro” ou “estereótipo”, ou seja, o diferente partindo-se de que olhar? A segunda, a partir da igualdade de direitos fundamentais da pessoa humana. Nesse sentido, Candau (2007, p. 7) cita uma frase de Boaventura Souza Santos que resume bem esse tensionamento entre igualdade e diferença: “temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza”. A autora entende que é preciso articulá-las cuidadosamente na construção da democracia, evitando dar destaque somente às questões sobre a igualdade sem considerar as diferenças. Precisamos entender que somos sim, diferentes! E isso é muito positivo, porém faz-se necessário ter equidade nos direitos como humanidade.

Quando se pensa na igualdade de direitos na educação e na produção de conhecimento, o conceito de epistemicídio nos ajuda a entender as desigualdades raciais no campo da educação, as quais têm como consequências a persistência das desigualdades sociais, o empobrecimento das possibilidades de saberes outros e uma “subordinação da sobrevivência cognitiva do dominado aos parâmetros da epistemologia ocidental” (CARNEIRO, 2005, p. 102).

Silva (2010) entende que a educação é uma construção permanente da nossa humanidade, e o que lesar essa humanidade deve ser reparado. Sendo assim, é necessário compensar o desconhecimento dos saberes, construídos pelos povos invisibilizados, e do seu papel na construção da sociedade brasileira a partir de outros olhares, não somente a partir da história contada por uma única visão: o eurocêntrico e branco.

Sendo assim, voltamos aos questionamentos iniciais deste capítulo, direcionando o quanto as relações de poder estão imbricadas no currículo na formação de identidades, de subjetividades e na produção de saberes, como afirma Foucault (2004):

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de

saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (p. 30).

Podemos reafirmar que “nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício de poder” (FOUCAULT, 2017a, p.237). E questionamos que corpo/identidade tem sido considerado ideal para a construção das subjetividades e para a seleção dos saberes do currículo? Primeiramente, refutamos o conceito de “ideal” de corpo-sujeito que vamos formar para a sociedade, pois existem diferentes identidades, culturas, saberes e contextos. Não é possível “encaixar” o ser humano em um “molde” de ensino-aprendizagem como uma produção em série, conforme os modelos tradicionais de currículo intencionavam. **Hall** (2001) explica que na sociedade pós-moderna as antigas identidades, que estabilizavam a sociedade, passam a entrar em crise, surgem, então, novas identidades, fragmentando assim o sujeito moderno, abalando suas “referências” as quais sustentavam sua representação no mundo social. Para **Hall** (2001), a partir do final do século XX, as identidades passam a descentrar-se, deslocar-se e se fragmentar, modificando-se o “eu” com o “outro”. Os conceitos de identidade vão se transformando, elas surgem a partir do pertencimento à cultura, etnia, raça, línguas e religião. O autor aponta três concepções de identidade do sujeito: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Podemos articular essas concepções ao ideal de sujeito/identidade que os estudos curriculares pensaram em formar a partir de diferentes abordagens das teorias curriculares.

No Brasil, até 1980 o currículo com a característica funcionalista/instrumental era central na elaboração do currículo, como aponta Lopes e Macedo (2005). Esta percepção era baseada num sujeito/identidade centrado, unificado, racional. As chamadas teorias tradicionais com característica neutra, científica, técnica baseavam-se nos conhecimentos/saberes dominantes para o currículo e preocupavam-se com questões técnicas: o que ensinar e como ensinar, ou seja, elencando-se o conhecimento, selecionava-se a melhor forma de transmiti-lo, cuidando da organização e do planejamento do ensino-aprendizagem para uma melhor eficiência (SILVA, 2015).

É importante destacar, também, que o pensamento racial ajudou a guiar as políticas educacionais nas reformas educacionais no Brasil a partir das primeiras instituições educacionais formadas. Os reformadores educacionais, especialmente na década de 1930, aproveitaram-se da

oportunidade histórica dos princípios das ciências eugênicas⁵⁸ e da lógica da industrialização moderna para colocar em prática a ideologia do aperfeiçoamento das raças e limpeza pela eugenia. Acreditavam, eles, que a racionalização e a profissionalização pela educação fariam com que o Brasil alcançasse o desenvolvimento almejado. Dentre os reformadores, algumas autoridades científicas buscaram formas de “curar” a população através da educação e da saúde pública. Nesta perspectiva, a educação se fundamentava na aptidão física, no treinamento para o trabalho e cuidados com a higiene. Além disso, a ideia de um país moderno e industrializado se baseou, também, na racionalização sistemática aplicada à indústria. Para Dávila (2006), os reformadores transformaram o sistema escolar numa máquina eficaz em fornecer aos pobres negros/as ferramentas necessárias para o branqueamento e regeneração, construindo uma hierarquia racial efetiva, duradoura e inquestionável, já que era fundamentada na ciência e no mérito.

Com as reformas educacionais introduz-se a disciplina de Educação Física nas escolas brasileiras, que por meio dos exercícios físicos da ginástica com métodos das escolas, que compuseram o movimento ginástico europeu⁵⁹, e isso se torna um meio eugênico muito eficaz como ferramenta para classificar os mais fortes, aptos, competentes e úteis para a pátria.

Os objetivos e propostas pedagógicas da Educação Física quando introduzida no Brasil tiveram influências socioeconômicas, científicas e culturais da época sincronizadas com a ideia de corpo produtivo. Essas tendências ainda influenciam a formação do professor de Educação Física e sua práxis pedagógica, embora muitas outras abordagens tenham sido discutidas e desenvolvidas para superar o tecnicismo e o eugenismo, que sustentaram a área por décadas. Aproximadamente até a década de 1980⁶⁰, a tendência predominante era a prática da Educação

⁵⁸ O termo eugenia foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton. A eugenia se consolidou no período entre guerras pela Europa e América e buscava o aperfeiçoamento da população por meio do estudo e “aprimoramento de traços hereditários” (DAVILA, 2006). Dávila explica que a eugenia “pesada” buscava eliminar a reprodução de pessoas com traços indesejados: deficiências, cor da pele, entre outros, por meio da esterilização ou do genocídio (como no caso da Alemanha nazista, da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos). Já a eugenia “leve” difundia a saúde, a higiene e a aptidão física como melhoramento da população (no caso da América Latina).

⁵⁹ Movimento que surge a partir dos séculos XVIII e XIX, a ginástica passa a ser sistematizada com métodos formulados com os princípios da Grécia antiga: saúde, força e beleza. Nesta época de pleno avanço científico, a ginástica era fundamentada nos aspectos biológicos e fisiológicos, uma “ginástica científica” para educar o corpo, “adestrá-lo”, assim a ginástica passa a ser vista como ferramenta para a educação do corpo (AYOUB, 2003).

⁶⁰ Conforme alguns autores como Kunz (2013), Darido (2003) e Coletivo de Autores (1992), entre os anos de 1969 a 1979 com a ascensão do esporte devido às copas de 1958 e 1962, a tendência tecnicista da Educação Física ganha força, com a ideologia de que “esporte é saúde”, porém se mantém as mesmas características de força, virilidade, aptidão física que passa a focar-se, também, no ensino da técnica esportiva.

Física fundamentada na aptidão física, na saúde e nos hábitos de higiene, com o objetivo de formar uma geração forte, saudável e disciplinada.

Das práticas eugenistas da Educação Física nas décadas de 60 a 70, passou-se para o foco a melhoria do rendimento e esportivização (BRACHT, 1998), pois com o apoio das políticas do esporte no país, houve um investimento na área para qualificar a medicina esportiva. Com isso, ocorreu a criação de laboratórios e o incentivo aos cursos de pós-graduação, bem como a busca de maior quantidade de produções científicas na área, criando-se laboratórios de pesquisa com o objetivo de melhorar a preparação dos atletas para as competições. Em 1978, funda-se o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e percebe-se que, até a década de 1980, as produções eram baseadas na área médica, conforme podemos observar na primeira edição do COMBRACE⁶¹.

Os fundamentos epistemológicos dos conceitos de corpo, saúde e Educação Física eram pautados no Positivismo e Empirismo, e as pesquisas científicas na experiência e na racionalidade técnica. Com o tempo, foram sendo realizadas pesquisas com preocupação voltada aos grupos especiais como cardiopatas, diabéticos, gestantes, tendo como referencial principal o *American College Of Sports Medicine*⁶². Dessa forma, os currículos de formação da área, por décadas se fundamentaram em verdades que disseminavam a boa forma, a saúde, o disciplinamento do corpo e para que os egressos atuassem nas escolas e treinassem os futuros possíveis destaques/talentos esportivos nacionais e internacionais.

Somente a partir da década de 1980, é que começam a aparecer teorias mais críticas, que passam a valorizar os princípios pedagógicos, o chamado Movimento Renovador⁶³. Surgem várias abordagens com o intuito de romper com o modelo tecnicista e mecanicista da Educação Física, como as abordagens Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora e Sistêmica, da Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, Saúde Renovada, as quais foram importantes para a construção de um pensamento pedagógico para a Educação Física escolar (DARIDO, 2003, p.4).

⁶¹ Ver a Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V.1, n. 2, jan. de 1980.

⁶² O Colégio Americano de Medicina Esportiva integra a pesquisa científica de estudantes e profissionais das áreas da saúde para fornecer aplicações educacionais e práticas da ciência do exercício e da medicina esportiva.

⁶³ Movimento que põe em discussão a ruptura com a concepção racional e biológica do corpo como objeto de ensino na Educação Física, sendo considerado um elemento da cultura deve propiciar as práticas como cultura corporal de movimento (BRACHT, 2019).

A formação dos/das professores/as de Educação Física se baseou por muito tempo na tendência tecnicista e, hoje, ainda percebemos reflexos dessa prática desvinculada da teoria e de um “sentido” para o movimento, sem reflexão e criticidade. Hoje os cursos de Licenciatura em Educação Física têm o papel de desafiar o/a futuro/a professor/a em proporcionar práticas pedagógicas que sejam para todos e todas, superando a visão hegemônica historicamente presente na Educação Física, fundamentada em aspectos apenas biofisiológicos dos conhecimentos do ser humano, voltada para a técnica esportiva com foco em bons resultados que exclui os “menos habilidosos”, conforme apontam os estudos de Kunz (2004), Betti (1999) e Bracht (2005).

Após a década de 1980, a centralização funcionalista baseada na produção norte-americana foi abalada e a força das vertentes marxistas ganham espaço no currículo com a pedagogia histórico-crítica, caminhando com a redemocratização política no Brasil. Na Educação Física, as tendências pedagógicas crítico-emancipatória e crítico-superadora destacam-se nos estudos e produções da área.

Para Lopes e Macedo (2005), as pesquisas/produções sobre currículo técnico-científico nos primeiros anos da década foram superadas, especialmente em periódicos, a ideia de um currículo percebido como político, social e econômico torna-se hegemônico, com referências de Giroux, Apple, Young fundamentados na filosofia de Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefebvre, Habermas e Bachelard. O currículo assume um caráter mais sociológico, o que antes era predominantemente influenciado pela psicologia, assim “as proposições curriculares cediam espaço a uma literatura mais compreensiva de currículo, de cunho eminentemente político” (Ibid., p.14).

As teorias críticas trazem para o currículo as relações de poder, a busca da emancipação e a conscientização dos interesses dominantes, além de elencar os conhecimentos se questiona o porquê deles, com o intuito de formar um sujeito crítico que se perceba no coletivo e busque transformação social. Assim, podemos definir as categorias de análise desta teoria: ideologia, poder, classe social, emancipação, currículo oculto, reprodução social e cultural, e resistência (SILVA, 2015).

As mudanças epistemológicas na área de Educação Física ocorrem, neste momento, pelo acesso a programas de mestrado na área, pela vinda de diversos profissionais que foram estudar nos principais centros de pesquisa do mundo, somados a um novo panorama político-social de redemocratização no Brasil. Isso provoca profundas reflexões e a valorização dos conhecimentos

da área, envolvendo, principalmente, a discussão do objeto de estudo da Educação Física escolar, favorecendo, dessa maneira, a superação do enorme valor dado ao desempenho e à produtividade, ao menos ao nível de discurso, conforme aponta Darido (2003).

As principais abordagens que se fundamentam nas teorias críticas do currículo são a abordagem crítico-superadora e a crítico-emancipatória. A abordagem crítico-superadora se opõe ao modelo mecanicista, fundamenta-se em teorias críticas, tendo como influência o Marxismo e teóricos como José Libâneo e Dermeval Saviani. Diversos intelectuais que representam as principais universidades do país defendem esta abordagem e possuem expressivas publicações na área, especialmente em periódicos especializados. Tal pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação, não se preocupa somente com a didática do ensinar, mas também com o contexto desse conhecimento e do sujeito de aprendizagem. Portanto, é diagnóstica, trazendo a problematização da realidade na construção do saber: como as questões de poder e classe social, buscando a transformação da sociedade. Podemos destacar alguns autores desta tendência pedagógica da área como Coletivo de Autores (1992), Medina (1983), Costa (1984), Ghiraldelli Jr. (1988), Bracht (1992), Taffarel (1997) entre outros, conforme Darido (2003).

Darido (2003) explana sobre algumas características dessa abordagem quanto à organização do currículo e seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física escolar. Os autores que a defendem, propõem o conhecimento da cultura corporal: os jogos, as ginásticas, os esportes, as danças e as lutas, em especial a capoeira, e a relevância social dos conteúdos de acordo com a realidade do aluno/a e em relação a sua contemporaneidade, conscientizando o/a estudante quanto ao conhecimento da realidade e ao conhecimento científico. Eles sustentam o não etapismo no ensino dos conteúdos, além de criticarem duramente a “transmissão” dos conteúdos e a avaliação, esta última porque estimula uma prática discriminatória e seleciona melhores alunos e enfatiza competições.

No entanto, alguns autores da própria abordagem fazem reflexões críticas sobre suas limitações, apontando contribuições insuficientes para a prática didático-pedagógica que fundamente uma efetiva prática educativa, como, por exemplo, Resende (1994), Ghiraldelli Jr. (1990), citados por Darido (2003) que aponta a falta de propostas pedagógicas na área e afirma que os teóricos ficaram no nível da teoria e sem propostas práticas, perdendo, assim, o seu sentido crítico-superador. Já os autores críticos da abordagem, como Tani (1991), discutem a

falta de propostas para a área, transferindo a discussão para aspectos que consideram macros, abstratos e compreendem discursos ideológicos e político-partidários (DARIDO, 2003).

Já a abordagem crítico-emancipatória, também propõe romper com o modelo hegemônico do esporte e do tecnicismo, e traz uma perspectiva de ensino da Educação Física para a emancipação, a partir do uso da linguagem, da expressão do mundo e do conhecimento. A abordagem crítico-emancipatória tem como principal proponente Elenor Kunz e sua obra “Ensino e Mudanças” (1991), que intenciona formar sujeitos críticos e autônomos por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e emancipatório a partir de três competências: a objetiva – desenvolvimento da técnica; a social – a compreensão do seu próprio contexto sociocultural; e a comunicativa – reflexões críticas por meio da linguagem e expressão (KUNZ, 2013). Neste processo de reflexão-ação o/a aluno/a constrói o conhecimento sobre o esporte e se conscientiza de que é uma prática social que reproduz as ideologias da sociedade. O autor entende que tal metodologia provoca a autonomia e emancipação do/a aluno/a para a busca de soluções individuais e/ou coletivas quando ocorrem situações problematizadoras. O/a professor/a mediador/a confronta o/a aluno/a com a realidade, os/as alunos/as descobrem o conhecimento pela própria experiência de movimento, expressam/expõem pela linguagem ou representação o que experimentaram e o que aprenderam e fazem reflexões e questionamentos, dando significado ao aprendizado (DARIDO, 2003)⁶⁴.

Na segunda metade da década de 1990, já surgem tentativas de compreender a sociedade pós-moderna/ pós-industrial em contínua transformação e produtora de “bens simbólicos, mais do que bens materiais” (LOPES; MACEDO, 2005. p. 17). Dessa forma, pensar um currículo pós-moderno é perceber o ser humano na sua complexidade, em que as teorizações curriculares passam a introduzir os pensamentos de teóricos como Foucault, Deleuze, Derrida e Guattari. Essa perspectiva no campo do currículo ganha maior visibilidade na década de 1990 por meio de produções de um grupo de estudo da UFRGS, coordenado pelo autor/pesquisador Tomaz Tadeu da Silva, o qual tem produção bastante significativa na perspectiva pós-estruturalista (LOPES; MACEDO, 2005). Primeiramente, Tomaz Tadeu da Silva busca um diálogo entre as teorias críticas e pós-modernas, mas vai rompendo com algumas interpretações sobre o conhecimento,

⁶⁴ E como este estudo não tem a intenção de reproduzir as sistematizações propostas que surgiram e sim compreender este movimento de renovação das produções da área, seus impactos na formação do professor/a de Educação Física. Cabe-nos avaliar, também, se as práticas do cotidiano acompanharam tais transformações ou os discursos legitimadores da Educação Física que a constituíram as formações iniciais continuam presentes.

especialmente a ideia reducionista de perceber as questões sobre as desigualdades sociais baseadas no capital econômico, trazendo as discussões sobre o poder de forma mais ampliada a partir das questões de raça, gênero, etnia e sexualidade. Outro ponto interessante de ruptura é a não idealização do futuro, rompendo com a visão de futuro baseado “num currículo ou na pedagogia libertadora, justa e igualitária do homem e da sociedade” (LOPES; MACEDO, 2005), ressignificando essa metanarrativa e a compreendendo como obstáculo para perceber a complexidade, diversidade e constante mudança do mundo.

As teorias pós-críticas trazem as relações de poder e o conceito de discurso, ao invés de ideologia, sendo as categorias de análise: identidade/diferença, alteridade, subjetividade, significado do discurso, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Sob essa perspectiva de currículo, entendemos que a subjetividade é fragmentada, descentrada e provisória, dessa forma ressignifica-se a ideia proposta pelas teorias críticas de que o/a professor/a é um ser iluminado que salvará o/a aluno/a da alienação, fazendo com que alcance “o estado consciente, lúcido, crítico e, por conseguinte, livre e autônomo” (LOPES; MACEDO, 2005, p.24). As autoras explicam que, a partir da crítica de Tomaz Tadeu da Silva fundamentado em Foucault, entendemos o conceito de diferentes discursos e as relações de poder, nos percebendo ora como opressores, ora como oprimidos nessas relações ou “em relação a”:

Não existe uma situação de não-poder, mas sim um estado permanente de luta contra posições e relações de poder. Se o mundo é construído anteriormente ao sujeito na e pela linguagem, não há como falar em uma consciência e em um sujeito autônomo. É preciso conviver com a instabilidade e provisoriedade dos múltiplos discursos e das múltiplas realidades constituídas por esses discursos (LOPES; MACEDO, 2005, p.26).

Percebemos que não existe uma verdade única e um critério universal de validação do conhecimento, destaca-se, então, a forte característica de relativismo nas teorias pós-estruturalistas. Outro ponto de relevância dessa teoria é a superação das metanarrativas. Porém, Tomaz Tadeu da Silva chama a atenção sobre correr o risco de se criarem micronarrativas, as quais impossibilitam explicar e relacionar nexos nas variedades e infinitudes de narrativas globais (LOPES; MACEDO, 2005). Neste sentido, entendemos que o currículo pode relacionar e articular discursos e narrativas sem fragmentar ou correr o risco de representar uma única narrativa, o que poderia se transformar em radicalismos e não diálogo com as diferenças e diversidade. Dessa forma, é possível se afastar das metanarrativas, evitando discursos opressivos e apresentados como única alternativa e direção possível para o campo do currículo e da

educação. A possibilidade de formular diversas formas de organização das experiências de conhecimento nos permite um olhar para as diferenças e coloca o currículo como possibilidade de entender o saber, o poder e suas relações com o conhecimento do currículo, a representação e as identidades.

A representação é um processo de produção de significados sociais por meio dos discursos que vão estabelecendo as diferenças, oposições em que os grupos sociais e as identidades são diferenciadas e constituídas. Assim, podemos compreender que o currículo, nessa perspectiva, é uma forma de representação tanto como produto quanto determinante das relações de poder e identidades (LOPES; MACEDO, 2005, p.28).

No campo do currículo, também podemos apontar os Estudos Culturais com grandes implicações para análise das representações culturais, percebidas como relativamente autônomas de outras esferas determinantes. Os Estudos Culturais foram uma movimentação intelectual que surge no panorama político pós-guerra, na Inglaterra, em meados do século XX, provocando grande reviravolta na teoria cultural (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Para Silva (2015, p. 133): “Cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. Na perspectiva dos estudos culturais contribuem na percepção de um currículo com conhecimentos no campo cultural em disputas de hegemonia pelos grupos sociais. Nesta perspectiva, o currículo como construção social deve ser compreendido nas relações de poder que o definem com determinado conhecimento e não o outro. As vantagens deste estudo para o currículo são: diversas formas de conhecimento são equiparadas e não há rígida separação entre o conhecimento tradicional escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo (SILVA, 2015).

Para Silva (2015, p. 133), “Cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. Na perspectiva dos Estudos Culturais, o currículo é uma construção social, deve ser compreendido nas relações de poder que estão em constantes disputas que definem um determinado conhecimento e não outro. As vantagens desse estudo para o currículo são: diversas formas de conhecimento são equiparadas e não há rígida separação entre o conhecimento tradicional escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo (SILVA, 2015).

Daolio (1995) contribui para uma perspectiva antropológica na Educação Física com a sua obra intitulada “Da cultura do Corpo” em que traz diversas representações sociais e identitárias que podem fundamentar, materializar ou “corporificar” o trabalho do/a professor/a de Educação Física no cotidiano escolar. O autor propõe uma Educação Física que valorize a cultura dos/as alunos/as, a pluralidade e a diversidade, a partir do princípio da alteridade.

Bracht (2019) em sua obra “A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser”, baseado nos estudos da cultura de Zygmunt Bauman, faz uma reflexão sobre os discursos legitimadores que constituíram a Educação Física, articulados aos momentos sociais no Brasil, o que ele chama “Educação Física e a Modernidade Sólida”, assim como aquilo que a Educação Física pode ser frente a uma diversidade de sentidos e de práticas corporais na contemporaneidade, chamada “Educação Física na Modernidade Líquida”. Também, apresenta considerações acerca do que a Educação Física escolar ainda “pode ser” tanto de possibilidades como de suas promessas na sociedade. Possibilidades para sistematizar as mais diversas culturas corporais de movimento e abarcar várias áreas do saber no trato do conhecimento com o corpo e movimento. E, promessas relacionadas ao tema saúde e aos discursos contemporâneos das práticas corporais e cuidados/culto ao corpo.

Outro pesquisador da área de Educação Física, que se apoia no campo dos Estudos Culturais, e tem produções envolvendo currículo e diferenças é o pesquisador Marcos Garcia Neira. Em sua tese, ele expõe que a diversidade cultural presente na escola impõe novas responsabilidades e estratégias para o contexto educacional que precisa, então, reconhecer essas diferenças no currículo. Propõe, nesse sentido, “uma trajetória curricular que integre e crie espaços para o conhecimento da história de opressão e que potencialize as vozes das culturas sufocadas ou silenciadas, bem como concretize estratégias que combatam eficazmente os preconceitos de todas as ordens” (NEIRA, 2011, p.5). O currículo é uma construção histórica que garante a reprodução cultural na sociedade, essas construções envolvem disputa política entre diversos grupos. Embora haja reproduções culturais como forma de manutenção de percepções de mundo no desenvolvimento, “o currículo enfrenta resistências, transgressões e ressignificações. Enfim, o currículo é dinâmico, é o que fazemos dele” (NEIRA, 2011, p. 11).

Na área da Educação Física, o currículo historicamente vem trazendo múltiplos sentidos e intenções. Recentemente, ele superou as discussões que focavam nos aspectos unicamente “psicobiológicos que visavam à adequação do sujeito à sociedade desenvolvimentista e adotou os

constructos teóricos das Ciências Humanas” (NEIRA, 2011, p.11). Assim, os conhecimentos passam a incorporar as culturas corporais como produtos culturais que compartilham expressões, conhecimentos historicamente construídos, linguagens que comunicam sentimentos, emoções e formas de perceber o mundo. O/a estudante se percebe como sujeito histórico atuante e responsável na/pela sociedade.

Para o pesquisador o currículo não agrega somente conteúdos a serem transmitidos, “mas também métodos, avaliação, exemplos utilizados, recursos didáticos, ou seja, tudo o que envolve a experiência pedagógica e traz consequências para a formação das identidades de alunos e professores” (ibid., p. 10). Dessa forma, para além do conteúdo, o autor questiona como é a aula, de que forma os/as alunos/as se organizam, se formam círculos, se formam fila, se usam uniforme, se trabalham as atividades em grupos ou individualmente, se os esportes hegemônicos ou destacados nas mídias são priorizados nas aulas ou se são oportunizadas outras formas de culturas corporais, como reconhecimento da cultura da comunidade escolar ou região onde a escola está inserida. Sendo assim, o currículo só ganha significado quando as práticas educativas dão sentido aos estudantes.

Na perspectiva cultural, o currículo abre-se para as experiências da comunidade escolar em suas diversas manifestações corporais. O currículo de Educação Física implicado nessa perspectiva cultural tematizará as culturas corporais de movimento questionando “os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religião, entre outros” (ibid., p.12) e nós acrescentamos as discussões sobre raça, refletindo sobre uma política da diferença que traga o reconhecimento de outras formas de expressões ou linguagens corporais de grupos historicamente silenciados.

Neira (2021) desenvolve algumas críticas sobre o negacionismo científico na área de Educação Física, ele afirma que por um lado muitos avanços pedagógicos e curriculares ocorreram por meio de diversas produções científicas sobre os estudos culturais e pós-críticos para os currículos dos cursos de Educação Física, os quais apresentam significativa potência como mecanismo democratizador das diversas culturas. Por outro lado, permanece um negacionismo científico na área que ignora esses conhecimentos quando se detém a dialogar somente com o Positivismo e Marxismo, teorias que segundo ele, não conseguem abarcar o contexto de uma sociedade pós-moderna e uma perspectiva de educação para todos e todas: “mantém em alguns segmentos universitários a prevalência de um pensamento ultrapassado,

alicerçado nas promessas não realizadas das teorias de ensino concebidas sem base empírica, ou seja, à revelia do que acontece na escola” (NEIRA, 2021, p.3) ou “na denúncia à ideologia capitalista incrustada nas manifestações da cultura corporal” (ibid., p.3). O negacionismo científico dificulta o reconhecimento do potencial das diferentes linguagens (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas) como expressões culturais do contexto, e de discussões sobre as relações de poder que produzem as diferenças de raça, classe, etnia, religião, gênero, entre outras.

O autor destaca a importância da produção de novos conhecimentos para as mudanças necessárias na área da Educação Física. No entanto, para se construírem novos conhecimentos é necessário que haja tensionamentos e questionamentos, apontando os problemas e lacunas ao se desenvolver uma teoria na prática cotidiana. Dessa forma, a teoria pode apresentar-se insuficiente para resolver os problemas da realidade e apresentar lacunas, pois não consegue abarcar todas as questões pertinentes ao cotidiano escolar que surgem das vivências da comunidade escolar. Outro apontamento do autor refere-se a alguns pesquisadores que investigam e produzem conhecimento no campo da Educação Física escolar, no entanto tais conhecimentos apresentam incoerência à medida que não conseguem ser aplicadas na prática. Existe, pois, uma diversidade de teorias de ensino da Educação Física “descolada” do campo, sendo assim, faz-se necessário tensionar essas teorias na tentativa de superar as lacunas apontadas e produzir novos conceitos. Esses questionamentos ajudam a modificar as práticas pedagógicas e as políticas públicas educacionais, já que as pessoas, a sociedade e a escola estão em constante mudança, e isso nos obriga como professores/as e pesquisadores/as a mudar a perspectiva sobre as práticas pedagógicas, dialogando constantemente com as diferenças existentes na sociedade.

Nesse sentido, Neira (2021) faz uma crítica às reações negacionistas aos argumentos pós-estruturalistas e pós-colonialistas na produção de conhecimento da Educação Física. Ele indica que essas reações se devem, muitas vezes, à dificuldade de compreender a epistemologia e a importância da produção de novos saberes para diferentes intervenções da realidade. Torna-se, então, um grave problema para a formação de professores/as, visto que não acessando os conhecimentos atualizados, ao se depararem com os obstáculos que surgem na realidade da escola, os/as educadores/as buscarão estratégias a partir de antigas atitudes as quais, como visto, resultam em exclusões, em reprovações, entre outras. É preciso uma constante crítica, pois sem

questionamentos não há ciência, sem tensões não vamos encontrar respostas a novos problemas que aparecem na prática cotidiana.

Portanto, é fundamental olhar para esse currículo, analisando os sentidos para uma formação mais humanizada e antirracista, superando o modelo cartesiano e biológico do corpo humano e suas relações e ressignificando as culturas corporais de movimento da Educação Física que não oportunizaram saberes outros.

A partir das abordagens pós-críticas de currículo é possível refletir sobre o currículo do curso de Educação Física e a possibilidade de perceber as relações de poder e saber e dialogar com as diferenças nas práticas escolares. Esta teoria pode fundamentar um potente referencial para refletir sobre os saberes do currículo, sem idealizar a prática pedagógica como salvadora ou a única responsável para resolver os problemas atuais, mas fazer uma crítica constante da perspectiva educativa que forma subjetividades “assujeitadas” ao mercado, ao capital e a uma cultura hegemônica.

Sob esse ponto de vista, corroboro com as ideias edificantes⁶⁵ de Foucault que não apontam um único caminho “nem mesmo um lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente”, conforme Veiga-Neto (2017, p.16). Seus pensamentos são potentes para pensar as relações de poder das quais fizemos parte “ora como opressores, ora como oprimidos” (grifo nosso). Tais relações não são estáticas à espera de resolução, elas são, por sua vez, dinâmicas. Veiga-Neto explica que, para entendermos a perspectiva Foucaultiana, “não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas” (p.19). O autor sugere questionarmos e analisarmos as alternativas que temos para que possam funcionar de outra forma. Outro apontamento do autor é que a teoria aplicada à realidade não resolverá todos os problemas, mas é preciso uma teorização, uma concepção de mundo para entender a realidade e os seus desafios. Por isso, a teoria e a prática são indissociáveis, e pensá-las na formação do professor de Educação Física mostra-se fundamental, pois são nas práticas do corpo que as questões das relações de poder e saber entre o “eu” e o “outro” tornam-se potentes. Em especial nas aulas de Educação Física, onde as relações estão mais aproximadas e tanto o corpo como a imagem dos que não correspondem ao estereótipo

⁶⁵ Veiga-Neto refere-se a Foucault como um filósofo edificante seguindo a caracterização de Rorty (1988) o qual difere um filósofo sistemático de um filósofo edificante. Enquanto o filósofo sistemático é construtivo, argumentativo, e como grandes cientistas produzem para a eternidade, o filósofo edificante oferece “sátiras, paródias e aforismos”, mantendo o espaço aberto para “algo novo” que pode surgir.

culturalmente concebido, sofrem mais exposição, reforçando, assim, os preconceitos, a discriminação e a exclusão (PICCININI, 2011).

Percebemos que as linhas de estudo das abordagens pós-críticas buscam problematizar os padrões e normas identitárias e as formas como o currículo está constituído para a formação dos sujeitos (PARAÍSO, 2004).

Quando Foucault critica a racionalidade moderna não quer se opor a ela, mas à possibilidade de pensar outras racionalidades questionando a ideia iluminista e unificadora da razão. Para Veiga-Neto (2017, p. 24) a crítica de Foucault “é uma crítica da crítica, que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade”. Portanto, é uma perspectiva crítica que se revisa e se desconstrói constantemente, está em contínuo movimento, analisando os próprios limites. É no discurso que a crítica busca as práticas e as analisa, nesse sentido, apoia-se no provisório, no momento, e não em um “ponto de fuga que seria o núcleo da verdade” (Ibid., p.25), A crítica percebe que “nenhuma questão tem resposta definida, definitiva e acabada e que até mesmo forçar respostas não é o melhor caminho” (Ibid., p. 25). É nessa perspectiva que esta pesquisa pretende dialogar com o campo, sem apontamentos de saberes ditos verdadeiros, sem julgamentos de valor, mas fazendo a crítica da crítica e atentando-se para a interpretação dos discursos de modo a compreender o que está sendo feito enquanto estruturação dos currículos de Licenciatura em Educação Física e o que poderá vir a ser.

O discurso para Foucault (1996) é uma forma de poder, de construir verdades aos que ouvem, criando-se formas de classificações e exclusões com aquilo que está fora do padrão. Nos espaços/tempo de aprendizagem da Educação Física na escola, os discursos/saberes também agem de forma disciplinar e fomentam práticas de exclusão, classificando, separando quem pode e quais são hábeis para realizar o movimento. Mas, como entender o fenômeno a partir dos enunciados que operam sobre ele? Como o currículo na formação de professores poderia oportunizar uma formação docente que entendesse a educação na perspectiva da ética? Somente seria possível a partir da percepção do quem somos e o que nos constitui e como nos relacionamos com “o outro”. Pôr em dúvida, questionar, ser crítico e, ao mesmo tempo, sensível, perceber o “outro” e as “coisas do mundo” ou as “muitas verdades do mundo”, as quais não se resumem a uma única e absoluta verdade. Para Foucault, ao analisarmos os discursos, é

necessário recusar explicações fáceis, as coisas dadas, e buscar o sentido oculto das coisas (FISCHER, 2001).

O cuidado do corpo, a partir do entendimento que Michel Foucault concebe como “cuidado de si”, poderia ser percebido e motivado no contexto educacional por meio da experiência ética, o que os autores defendem como “compromisso ético com o discurso” da palavra, do gesto, do movimento anunciado. Desde o momento em que aprendemos a linguagem (as verdades), vamos perdendo a relação com o mundo e com nós mesmos ou podemos, por outro lado, produzir saberes e nos (re)construir como sujeitos éticos, como entende Agamben (PELBART, 2014).

Agamben afirma que a linguagem, embora seja apropriada ao comum como poder biopolítico, pode ser potência enquanto “experiência política do ser-na-linguagem, "medialidade pura", o "ser-num-meio" na qualidade de condição genérica irreduzível dos homens. Trata-se de tornar visível esse meio enquanto tal, como um campo de ação e de pensamento” (PELBART, 2014, p. 3). Já que aprendemos por meio da linguagem, é preciso pensar o corpo como linguagem e discurso, a qual se constrói como subjetividade nas aulas de Educação Física, especialmente na interação com o outro.

Outro olhar para desconstruir o conceito de uma verdade única ou a importância dada a um determinado saber em detrimento de outros é a partir dos estudos pós-coloniais e decoloniais. Santos e Meneses (2010), em sua obra *Epistemologias do Sul*, problematiza a produção do conhecimento centrada na modernidade eurocêntrica e no tratamento hegemônico dos saberes. Nesses estudos, os autores fazem apontamentos para que outras epistemologias possam existir e possibilitam o resgate dos conhecimentos que foram invisibilizados.

Os estudos pós-coloniais se constituíram a partir de diversas áreas do conhecimento, as quais partilham de teorizações sobre as relações de poder que, mesmo após a descolonização do terceiro mundo, continuaram a desempenhar um papel central nas dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais e epistêmicas das relações sociais. As teorias pós-coloniais estabelecem uma perspectiva crítica em relação às epistemologias dominantes da modernidade e fortalecem as iniciativas de desconstrução dos essencialismos, as quais trazem narrativas centradas em um único perfil de sujeito (BALLESTRIN, 2013).

Balestrin (2013) explica que os intelectuais Franz Fanon, Homi Babha, Alberto Memmi, Aimé Césaire, Édward Said, Spivak são considerados autores precursores do pensamento pós-

colonial. Embora os autores que compõem a “tríade francesa”, Franz Fanon, Aimé Césaire e Alberto Memmi, sejam considerados clássicos, a autora questiona a expressão “clássicos”, presente no pensamento pós-colonial, que justamente intervém pelo colonizado e pela superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade.

A partir de encontros, seminários, diálogos e publicações, um grupo chamado Modernidade/Colonialidade começa a se estruturar na década de 1990. Composto por alguns intelectuais, como Boaventura Souza Santos (Portugal), Catharine Walsh (EUA), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Walter D. Mignolo (Argentina), Ramón Grosfoguel (Porto Rico), Anibal Quijano (Peru) (BALESTRIN, 2013, p.97), o grupo discute, entre outras questões, o conceito de “colonialidade”, primeiramente citado por Anibal Quijano (BALESTRIN, 2013). A autora explica, fundamentada em Grosfoguel (2008), que mesmo com o fim do colonialismo, as relações de colonialidade, ou seja, os modos coloniais de dominação, provocados pelas culturas coloniais e pelas estruturas do capitalismo moderno/colonial, tiveram prosseguimento por meio de representações hierárquicas na construção de significados sociais.

O grupo traz reflexões importantes para pensar a colonialidade e como ela se reproduz nas dimensões do poder, do saber e do ser, como, também, para refletir sobre o conceito de raça e do racismo que sustenta as hierarquias construídas no imaginário social e as desigualdades raciais especialmente na sociedade brasileira. A colonialidade do poder estrutura e conduz a economia, a autoridade, a natureza e os recursos naturais, o gênero e a sexualidade, a subjetividade e o conhecimento (MIGNOLO, 2010).

Os teóricos do pensamento decolonial favorecem o tensionamento de possibilidades epistemológicas críticas ao paradigma epistemológico eurocêntrico da modernidade, o qual produziu uma verdade que hierarquizou os saberes no mundo ocidental “naturalizando” um imaginário social, cultural, científico, hegemônico. Também, favorecem o entendimento de que é possível perceber o mundo como espaço em que saberes/verdades outras possam coexistir. No entanto, é importante ressaltar, também, o pensamento crítico de Carvalho (2019) sobre o grupo Modernidade/Colonialidade, pois, segundo ele, os estudiosos quase não dialogam com as produções e discussões descolonizadoras, nem com suas lutas para descolonizar o espaço acadêmico brasileiro. O autor destaca que, apesar de acenderem a chama de uma “virada decolonial” (grifo do autor) na produção dos saberes, fundada na crítica ao eurocentrismo, não se percebem ações concretas nos espaços acadêmicos nos quais os intelectuais do grupo atuam,

tornando-se assim uma contribuição “exclusivamente conceitual e abstrata” (p.88), sendo que não há uma concretude de ações as quais encorajem a participação indígena e afro-americana nas universidades.

Em um movimento de ruptura com o racismo acadêmico é essencial o entendimento de que o sistema educacional em seus diversos níveis estrutura-se com base em ideais eurocêntricos, coloniais e brancos, conseqüentemente os saberes dos currículos reproduzem os discursos de poder dessa estrutura hegemônica. Sendo assim, não é possível ser antirracista somente na teoria, sem pormos em movimento práticas que se articulam nos espaços em que vivemos/convivemos. Da mesma forma que somos pesquisadores/as antirracistas, devemos agir igualmente em todos os âmbitos da vida, seja como professores/as, pais/mães, filhos/as, companheiros/as, cidadãos/cidadãs.

Como pesquisadores/as das relações étnico-raciais e do currículo, cabe-nos entender que uma educação antirracista pautada na Lei n.º 10.639/2003 deve ser uma realidade vivenciada no cotidiano educacional, trazendo o protagonismo da população negra para o currículo, para os planejamentos pedagógicos e para as aulas. Sendo pesquisador/as antirracista branco/a é preciso discutir criticamente sobre a branquitude como uma categoria de análise presente na dinâmica das relações raciais no Brasil, pois ela é o resultado “da relação colonial que legou determinada configuração às subjetividades de indivíduos e orientou lugares sociais” (SILVA, 2017, p.23). É importante perceber e assumir os privilégios raciais simbólicos e materiais herdados, como também discutir e reconhecer as teorias e produções científicas de pesquisadores/as negros/as.

Nessa perspectiva, destacamos as produções de intelectuais negras decoloniais brasileiras, seus protagonismos na mudança e impactos na democratização dos currículos. Trazemos como exemplo o trabalho de Santos (2018) intitulado *Intelectuais negras insurgentes: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes*. Nesse estudo, a pesquisadora traz o protagonismo das intelectuais negras brasileiras, suas práticas, as quais ela denomina “pedagogias revolucionárias de resistência”, a partir das ideias da intelectual bell hooks⁶⁶, identificando os impactos que as práticas dessas intelectuais fomentam para o debate sobre o racismo no Brasil, para as mudanças da legislação educacional, para os movimentos sociais e para Academia.

⁶⁶ É um pseudônimo utilizado pela professora antirracista norte-americana Gloria Jean Watkins, o qual a intelectual opta pela escrita com letras minúsculas.

Outro trabalho relevante que destaca as produções de intelectuais negras decoloniais no sul do Brasil é a tese de Gaudio (2021) intitulada *Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil*. A pesquisadora discorre sobre o protagonismo dos/das professores/as negros/as dos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS e suas ações vinculadas ao Movimento Negro, que provocaram impactantes mudanças no currículo tanto em disciplinas obrigatórias, optativas, metodologias, como também em atividades de extensão, pesquisas desenvolvidas e políticas afirmativas.

Outra questão importante para discussão neste estudo é olhar para o lugar que o/a professor/professora branco/a ocupa no enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas, considerando que o silêncio concede a manutenção do racismo. Portanto, trazemos os estudos críticos da branquitude⁶⁷, os quais nos permitem importantes reflexões sobre as relações entre brancos/as e negros/as e, também, sobre a necessidade de um posicionamento antirracista. Primeiramente, é preciso reconhecer a branquitude que existia/existe em nós professores/as brancos/as, admitir os nossos privilégios e desconstruir uma subjetividade estruturada na cultura racista. Esse movimento de autorreflexão e de autocrítica faz-se importante, neste processo, pois a crítica da “verdade” deve estar sempre “em movimento” e se deslocar sobre ela mesma, conforme bem aponta Foucault (1984, p. 12) em seus questionamentos sobre o exercício filosófico: “o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?”

Os estudos sobre a branquitude criticam os privilégios brancos, colaboram com o entendimento sobre as relações raciais, desvelam o racismo nessas relações e levam ao questionamento sobre o papel do/da branco/a na manutenção da estrutura racista em nossa sociedade. “Os estudos críticos da branquitude apontam para a importância de estudar os brancos com o intuito de desvelar o racismo, pois, estes, intencionalmente ou não, têm um papel importante na manutenção e legitimação das desigualdades raciais” (SCHUCMAN, 2014a, p.28).

As investigações críticas sobre a branquitude surgem a partir da década de 1990, época em que os estudos sobre raça e racismo começam a mudar o foco, deslocando-se “dos outros”

⁶⁷ É uma construção ideológica que orientou/orienta lugares sociais para brancos e não brancos e legou determinados privilégios materiais e simbólicos aos brancos (SILVA, 2017).

racializados (SILVA, 2017). Os Estados Unidos foram os pioneiros a investigar a branquitude, porém, esse assunto foi encontrado, também, nas produções da Inglaterra, África do Sul e Brasil (CARDOSO, 2008). Os primeiros intelectuais que compreenderam a importância de analisar a identidade branca nas discussões sobre as relações raciais, especialmente em sociedades fundamentadas no colonialismo eurocêntrico, foram **Du Bois** (1920-1935), **Fanon** (1952), Memmi (1957), **Bico** (1978) e Guerreiro Ramos (1957) conforme explica Silva (2017).

A branquitude, enquanto construção ideológica de poder precisa ser questionada, afinal o branco/a é uma categoria invisível, ou seja, é percebida como norma (SCHUCMAN, 2014a). A branquitude se percebe num lugar de poder escolher racializar ou não a sua identidade (SILVA, 2017) enquanto vê os outros como racializados.

Esse debate precisa estar no cotidiano das aulas, já que é preciso pensar uma branquitude crítica para uma reflexão crítica da branquitude (CARDOSO, 2010). Para que uma educação antirracista se efetive, é urgente um movimento de desconstrução dos privilégios brancos, que vai ao encontro do letramento racial, segundo explica Schucman (2014a), apoiada nos estudos de Twine (2006), sendo necessário: propiciar aos/às estudantes brancas/as reflexões que alcancem um “letramento racial”, englobando o reconhecimento do racismo como um problema nas relações e o entendimento da estrutura que o sustenta e o valida; o reconhecimento da branquitude e seus privilégios materiais e simbólicos; e a aprendizagem de um “vocabulário racial” a partir da compreensão de conceitos, linguagens, sinais e “práticas racializadas”, que propicie a capacidade de argumentação para discutir sobre o racismo e antirracismo.

Já o Letramento Racial crítico, proposto por **Ferreira** (2015), pode ser importante ferramenta pedagógica na formação de professores/as para a prática do letramento racial no contexto educacional, porque promove a percepção da invisibilidade e da ausência da representatividade de grupos sociais nos currículos, nos conteúdos e nas referências bibliográficas, como, também, nos demais contextos fora do educacional, e o impacto que atinge em nossas vidas e identidades.

Assim, entendemos que esses estudos também precisam ser debatidos e estar presentes no currículo, articulados aos conhecimentos sobre a população negra na sociedade brasileira, como orienta a Lei n.º 10.639/2003: representatividade de sua cultura, história e produções científicas nas diversas áreas do saber, fundamentação teórica resultante de pesquisas realizadas por pesquisadores/as negros/as.

Um currículo pode considerar a construção e a elaboração dos textos, dos documentos que organizam e controlam o sistema educacional, problematizando as formas de constituição e de transformação dos sujeitos em formação. Os teóricos pós-críticos questionam o processo de produção da subjetivação pelo qual os indivíduos estão submetidos, conforme aponta Paraíso (2004, p. 293): “o sujeito não existe fora da história, da linguagem, do discurso e das relações de poder”.

Entendemos que o currículo pode superar a ideia de normatizar documentos legais e materializar concepções políticas que constroem saberes, percepções de mundo e significados que se materializam não só no planejamento, mas que sejam vivenciados em diferentes espaços e por diferentes (PASSOS, 2016, p.15).

Quando o assunto é o estudo e discussões no campo do currículo, Thiesen (2012) nos provoca a pensar em algumas lacunas presentes no possível descolamento do debate teórico curricular em relação à sua prática no cotidiano escolar. O autor identifica e destaca alguns hiatos que merecem atenção: dificuldade de diálogo entre o campo curricular e a realidade escolar, especialmente, o posicionamento do docente quanto aos debates sobre o currículo, o que ele considera “protagonista do currículo”, enquanto suas atividades pedagógicas, muitas vezes, encontram-se situadas nos “espaços entre”. O estudioso explica que, por um lado, existe um crescimento nos estudos teóricos do currículo e na produção da política curricular no Brasil, por outro o docente, principal protagonista da prática, ficando à margem do debate e da produção teórica. Também, atenta para este docente, que sofre pressão direta do sistema pela regulação com padrões de qualidade e pelas orientações/prescrições curriculares baseadas no universalismo e totalizações. Tais questões mostram-se pertinentes, porque são tensões que estimulam o debate sobre os discursos entre as teorias curriculares, os conhecimentos e o trabalho docente nos espaços da escola. Nesse sentido, os professores precisam sentir-se, também, sujeitos do processo de transformação.

Entretanto, não basta atualizar os currículos para cumprir os requisitos legais, incluindo novos conteúdos relacionados ao tema, é necessário repensar as relações étnico-raciais como experiência no contexto educacional, a partir da alteridade, ser sensível para entender as diferenças, perceber o “outro” na sua singularidade, evitando um estereótipo de “normal”. Ademais, formar o professor para ser ativo nas discussões sobre o assunto e crítico com as “verdades” dadas, com os discursos construídos e estruturados a partir da hierarquização de raças.

Para **Gomes** (2018, p. 235), será possível descolonizar os saberes e os currículos quando “descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem”. A autora destaca a importância da democratização do acesso ao ensino superior e da universalização da educação básica como forma de dar espaço aos indivíduos que antes eram invisibilizados como sujeitos de “seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias” (**GOMES**, 2012b, p.99). Para a autora, é imprescindível a presença dos próprios sujeitos como protagonistas, os quais questionarão os currículos colonizados e colonizadores e propor formas emancipatórias.

As alterações nos currículos, propostas pela legislação, possibilita uma ruptura epistemológica e curricular, abrindo caminho para uma educação antirracista, à medida que rompe com o silenciamento sobre o racismo e abre um diálogo intercultural sobre os afro-brasileiros e sua cultura (**GOMES**, 2012b). A autora destaca o protagonismo e a existência emancipatória do “outro” nesse diálogo intercultural, ou seja, como “sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala” (**GOMES**, 2012b, p. 105). Atenta, também, para a presença não idealizada, mas real, do “outro”, no contexto escolar. Presença esta, que promove conflitos e tensões, porém é o que materializa de forma concreta as diferentes culturas e os diversos sujeitos, os quais têm o direito de se expressar e de “dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade” (ibidem). A estudiosa considera o verdadeiro “reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros” (ibidem).

Entendemos que o papel da educação no processo de construção das subjetividades é fundamental, porque é espaço/tempo potente para a perspectiva ética e da alteridade, do pensamento sensível, crítico e flexível que se entende/percebe no coletivo.

Dessa forma, as teorias e produções científicas de pesquisadores/as negros/as e o protagonismo da população negra podem estar presentes no currículo, nos planejamentos pedagógicos e se materializando nas aulas. Isso requer, entre outros conhecimentos, os dados sobre as desigualdades e as condições da população negra nos aspectos como saúde, educação, habitação e violência sofrida, aspectos esses que podem ser articuladas às reflexões e à ressignificação dos privilégios brancos.

3.2.1 As Políticas Curriculares para a Educação Física: os discursos que impactaram a formação do/da professor/a de Educação Física.

As transformações históricas na sociedade, seja no aspecto político, econômico ou sociocultural, desencadearam impactos nas políticas públicas educacionais e nas reformas curriculares. Da mesma forma, repercutiram na formação de professores/as que, por sua vez, causam novas transformações em mudanças curriculares, posteriormente materializadas em práticas, racionalidades, sensibilidades e relações interpessoais.

Alguns exemplos desses impactos são as mudanças ocorridas na área da Educação Física frente aos debates propostos das Ciências Humanas para a área, modificando as percepções do corpo e do movimento e, conseqüentemente, das culturas corporais de movimento. Como também, as alterações das políticas curriculares a partir de novas legislações como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tem promovido novos sentidos aos saberes no currículo.

No entanto, muitos caminhos foram percorridos até se chegar a uma perspectiva mais crítica na Educação Física. Sabemos que ela foi introduzida no Brasil por meio da ginástica de raízes europeias, pautadas nas escolas do movimento ginástico europeu do século XIX. Nesse mesmo período, a Ginástica/Educação Física vai se afirmar no Brasil com um caráter formativo estreitamente vinculado às instituições militares brasileiras e que formaram os primeiros professores de Educação Física civis, conforme explica Castellani Filho (2010, p. 26):

A criação da Escola Militar pela Carta Regia de 4 de dezembro de 1810, com o nome de Academia Real Militar, dois anos após a chegada da família real ao Brasil; a introdução da ginástica alemã, no ano de 1860, através da nomeação do alferes do Estado Maior de segunda classe, Pedro Guilhermino Meyer, alemão, para a função de contramestre de ginástica da Escola Militar; a fundação, pela missão militar francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo - o mais antigo estabelecimento especializado de todo o país -; a portaria do Ministério da Guerra, de 10 de janeiro de 1922, criando o Centro Militar de Educação Física, cujo objetivo enunciado em seu artigo primeiro era o de dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas - centro esse que só passou a existir, de fato, alguns anos mais tarde, quando do funcionamento do curso provisório de Educação Física - somados a muitos outros fatos, como, por exemplo, a marcante presença dos militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física, em nosso meio, validam a referida afirmação.

Na década de 1930, os cursos de Educação Física voltados à formação de militares cresceram, havendo algumas exceções na participação de civis como o Curso Provisório de

Educação Física em 1929. Em 1939, são autorizadas escolas civis como a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos⁶⁸. A partir de então, outras escolas civis e militares surgiram e, entre 1929 a 1968, houve 108 conclusões em Educação Física de civis nas escolas militares do exército, segundo o Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil⁶⁹ (FINOQUETO, 2012).

Finoqueto (2012) explica que, no período entre 1925 a 1971, o diagnóstico traz um levantamento de 56 Escolas de Educação Física no Brasil, das quais 03 eram federais, 05 militares, 10 estaduais e 34 particulares. As escolas de Educação Física particulares tiveram um aumento significativo entre 1968 a 1971, resultado do Decreto-Lei n.º 705, de 25 de julho de 1969, que alterou a redação do Artigo 22 da Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961 em seu Artigo 1º: “Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior”.

Outro apontamento de Finoqueto (2012) é que, nas formações, os militares ficavam responsáveis pelas atividades de ensino em disciplinas práticas como a ginástica e o treinamento esportivo, enquanto disciplinas teóricas, como anatomia e fisiologia, eram delegadas aos médicos das Faculdades de Medicina, o que concebia um caráter “científico” na formação em Educação Física. Nesse sentido, a autora, fundamenta-se em obras de Michel Foucault, como, por exemplo, *Microfísica do Poder*, em que aborda sobre poder do médico tanto nas representações acadêmicas e científicas, como na autorização em sugerir medidas ou políticas. Também, apoia seus estudos na obra “Educação Física: raízes europeias e o Brasil” de Carmem Lúcia Soares (2004), a qual reflete sobre a constituição do campo da Educação Física calcada na ideia higienista e militar como ferramenta de ordem e respaldo científico da medicina higienista.

Castellani Filho (2010) também enfatiza a presença dos militares na constituição histórica da Educação Física Brasileira e, para além do significado dessa relação, destaca a forte influência da filosofia positivista nas instituições militares e seus impactos na educação:

Tendo suas origens marcadas pela influência das instituições militares - contaminadas pelos princípios positivistas e uma das que chamaram para si a responsabilidade pelo

⁶⁸ Criada pelo Decreto-lei n.º 1212 de 17 de abril de 1939 (CASTELLANI FILHO, 2010).

⁶⁹ Em 1971, Lamartine da Costa publica o “Diagnóstico da Educação Física e Esporte no Brasil”, um censo de escolas e clubes esportivos e atividades relacionadas ao esporte, Educação Física e lazer no Brasil. O diagnóstico foi elaborado em conjunto pelo Ministério do Planejamento e Coordenação Geral com Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura e tinha como objetivo mapear a Educação Física no Brasil como importante implementação de ações futuras com intuito de aperfeiçoar as políticas de saúde e de educação, por meio da aptidão física da população na década de 1960 (FINOQUETO, 2012).

estabelecimento e manutenção da *ordem social*, quesito básico à obtenção do almejado *Progresso* - a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo "forte", "saudável", indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida (p. 30).

A constituição da Educação Física, associada ao físico e à saúde corporal, se deu, também, aos princípios da medicina e eugenia ditadas à sociedade, conforme já mencionado neste trabalho, por meio da educação e reorganização familiar, “ao tempo em que denunciavam os malefícios da estrutura familiar do período colonial, autoproclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da “nova” família brasileira” (ibid.).

Foucault (2017a) explica bem sobre o imperativo da saúde e o poder da medicina como objetivo essencial do poder político que no século XVIII tem a função de “bem-estar físico, saúde perfeita e longevidade” (p. 301), pois até a da Idade Média esse poder se exercia em função da guerra e da paz, para assegurar a ordem, a organização e o enriquecimento:

os diversos aparelhos de poder devem se encarregar dos “corpos” não simplesmente para exigir deles o serviço de sangue ou para protegê-los contra os inimigos, não simplesmente para assegurar os castigos ou extorquir as rendas, mas para ajudá-los a garantir saúde. O imperativo da saúde: dever de cada um e objetivo geral (p.301).

Dessa maneira, era imperativo assegurar uma tecnologia do corpo que abarcasse uma educação corporal por meio de aspectos biológicos para uma gestão útil do físico que lhe assegure a sujeição como também a utilidade:

Os “corpos”- corpo dos indivíduos e corpo das populações – surgem como portadores de novas variáveis: não mais simplesmente raros ou numerosos, submissos ou renitentes, ricos ou pobres, válidos ou inválidos, vigorosos ou fracos e sim mais ou menos utilizáveis, mais ou menos suscetíveis de investimentos rentáveis, tendo maior ou menor chance de sobrevivência, de morte ou de doença, sendo mais ou menos capazes de aprendizagem eficaz (FOUCAULT, 2017a, p. 304).

Inspirado na obra de Jurandir Freire Costa *Ordem Médica e Norma Familiar*, Castellani Filho (2010) elucida que a educação higienista passa a ser imposta, na terceira década do século XIX, às famílias brasileiras, com o intuito de proteger a vida, modificando o aspecto social das mesmas, aproximando-as com fatores considerados sinônimo da burguesia. Caso fossem tratadas “higienicamente”, formariam um perfil social branco de um corpo saudável, disciplinado e robusto, opondo-se aos corpos considerados doentios, relaxados e preguiçosos. Sendo assim, a

Educação Física se destaca por exercer um importante papel na educação, estimulando os preconceitos ligados às diferenças sociais, suas singularidades raciais e culturais. Esse controle familiar por meio da educação higienista como política educacional intencionava embranquecer a população, estabelecendo “um equilíbrio de forças entre a população branca e a escrava” (ibid., p.33) pela educação do corpo: “disciplinarização do físico, do intelecto, da moral e da sexualidade” (ibid.).

Apesar de considerada instrumento importante nos pontos citados acima, a Educação Física enfrentou preconceitos por se vista como atividade manual, o que na época era percebido como inferior e menor em relação à atividade intelectual, já que o grupo social dominante recebia uma educação mais humanizada e intelectualizada, diferente da concepção de trabalho produção/braçal. Como atividade física “produtiva” era negada, porém, como ludicidade e preenchimento do ócio, eram valorizadas pela classe dominante (CASTELLANI FILHO, 2010).

Até 1987, a Educação Física seguia um caminho próprio com diretrizes e especificidades afastadas das resoluções das demais licenciaturas. A partir da Resolução CFE n.º 3 de junho de 1987, delimitaram-se as duas áreas de atuação profissionais: o Bacharelado e a Licenciatura, conforme apresenta no seu artigo 1º e 2º:

Art. 1º - A Formação dos Profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Art. 2º - Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando: - possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios etc.).

Contudo, foram as diretrizes curriculares, sancionadas em 2002 e 2004 pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), que trouxeram mudanças impactantes para a área e para o currículo de formação, pois orientaram propostas para a formação dos professores da Educação Básica, licenciatura plena, com conhecimentos e competências específicos para a atuação docente. O termo graduação foi substituído por bacharelado em Educação Física. Nos estudos de Finoqueto (2012), a pesquisadora aponta que as discussões sobre a formação do Bacharelado e da Licenciatura em Educação Física já vinham sendo pautadas antes mesmo da Resolução CNE/CES n.º 07/2004, porém somente a partir dela “foi instituída a divisão e a necessária distinção entre a formação do *graduado* de Educação Física e o *professor* de Educação Física” (p.11)”. A autora, inclusive, destaca que o parecer CFE n.º 215/1987 já fazia referência a saberes

do currículo que atendessem às diferentes formações “escolar” e “não-escolar”, almejando a qualidade para as demandas dos diferentes espaços, conforme já mencionado anteriormente. Para a autora, existe uma defesa e valorização do Bacharelado de acordo com este trecho: “currículos mais precisos, mais estruturados, mais voltados para a pesquisa e para a delimitação do campo profissional específico da Educação Física” (BRASIL, MEC/CFE, 1987, p.27). É importante destacar que os debates da área sobre a formação docente já vinham ganhando força com o engajamento de reflexões mais críticas de pesquisadores fundamentados nas Ciências Humanas, especialmente, nas décadas de 1980 a 1990. Discussões que, de fato, só se concretizam a partir da resolução de 1987.

Para Finoqueto (2012), criaram-se formações generalistas, ou a licenciatura plena, que atendessem as duas formações. Isso gerou críticas baseadas “na inadequação e na ineficiência do atendimento aos diferentes contextos educativos (escolar e extraescolar)” (p.13). Essas críticas fomentaram a divisão dos cursos, porque não atendiam ao mercado, nem tampouco uma formação docente para o trabalho na realidade escolar. Igualmente, propunham a abertura de outros espaços de atuação na área da Saúde, bem como a regulamentação da profissão de Educação Física e a criação do conselho profissional que fiscalizaria os profissionais autônomos.

Tal separação das formações dos profissionais dividiram opiniões de autores, pesquisadores e dos/das próprios/as professores/as que atuavam na área, gerando discussões acaloradas sobre os sentidos na produção do conhecimento para a formação e prática profissional. De um lado, houve uma conquista com o reconhecimento do profissional na área da saúde, além da criação dos conselhos regionais, dando legitimidade à atuação profissional, bem como a fiscalização, a qual reduziu a presença de leigos. Também, provocou discussões e pesquisas mais aprofundadas no exercício pedagógico do/da professor/a no contexto escolar, especificando e aproximando os/as profissionais de Educação Física das demais licenciaturas. Por outro lado, houve uma separação quanto à especificidade da área e à formação de professores da Educação Física.

Reflexões eram contínuas no processo de elaboração dos projetos político-pedagógicos, quanto aos conhecimentos relacionados à saúde no contexto escolar e à pertinência de disciplinas, consideradas para formação do “bacharelado”, como, por exemplo, os esportes, a avaliação antropométrica, nutrição entre outras, e quanto às disciplinas mais fundadas nos conhecimentos das Ciências Humanas sociais/culturais e didáticas no bacharelado.

A Resolução CFE n.º 03 de junho de 1987 orientou uma organização de conteúdos e áreas de conhecimento como Formação Geral (humanística e técnica) e aprofundamento de conhecimentos que compreendiam o conhecimento Filosófico (históricos, sociais, políticos, econômicos) e conhecimento do Ser Humano (nos seus aspectos biológicos e psicológicos, conhecimento da sociedade) e técnico (de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não-Escolar), articulados com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico. Quanto ao aprofundamento de conhecimento, compreende-se a capacidade dos/as estudantes de “criticar e projetar o mercado de trabalho, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados”, envolvendo atividades pedagógicas teórico-práticas com vivências no campo real de atuação (BRASIL, 1987).

Essa organização curricular até pouco tempo fundamentaram os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado⁷⁰, apesar de sua especificidade de intervenção. A partir dessa etapa, os cursos foram se organizando para duas formações distintas que, após grandes debates e críticas acerca dos prós e contras sobre a legitimidade e intervenção profissional, as quais desencadearam a distinção entre os profissionais com formações e intervenções específicas consolidadas a partir das Resoluções n.º 07 de março de 2004 e n.º 4 de 6 de abril de 2009.

É importante destacar o contexto em que se fundamentaram esses impactos de reorganizações das diretrizes curriculares, tais como: uma maior abertura política democrática da época, que culminou na reestruturação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para Moreira (1996) a intenção do Ministério da Educação e do Desporto de definir Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tinha a pretensão de: cumprir o artigo 210 da Constituição de 1988, que determinava conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental; iniciativa do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) para qualificar o Ensino Fundamental; articulação de esforços de reformulação curricular em diferentes estados e municípios.

⁷⁰ Os quais só obtiveram novas orientações a partir da resolução n.º 2 de julho de 2015 que 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. E a última Resolução n.º 6, de 18 de dezembro de 2018 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física.

No processo de elaboração preliminar dos PCNs, foram convocados 60 profissionais da educação do Brasil, Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, para discutir sobre um currículo nacional no Brasil. A partir de uma análise das propostas curriculares dos estados brasileiros, bem como dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, que subsidiassem fundamentos para a elaboração do documento.

Em 1995 foram compostas equipes de professores/as de escolas para a formulação do documento. O autor destaca que não foram chamados professores de universidades envolvidos em pesquisas e que

os professores participantes dessa equipe foram fundamentalmente professores ligados à Escola da Vila, situada em São Paulo. Registre-se, ainda, que a experiência de fato inspiradora dos nossos Parâmetros foi a espanhola, alçando-se o professor César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona e um dos teóricos mais diretamente implicados na reforma educativa da Espanha (MOREIRA, 1996, p.10).

Sendo assim, esses mesmos professores receberam a primeira versão do documento ao final de 1995. Em 1996, em torno de 400 professores de diferentes áreas do conhecimento foram convidados a revisar e dar pareceres sobre a melhoria da versão do documento. Entre as discussões sobre as propostas curriculares que envolvem os estados e municípios, o autor destaca o documento sobre “Convívio Social e Ética”, que justifica “a importância do desenvolvimento na escola de temas que possam favorecer a vida democrática – os chamados temas transversais”, os quais compreendiam questões sobre ética, orientação sexual, saúde, meio ambiente, entre outras, e as distintas formas de articulá-las aos diferentes conhecimentos das muitas disciplinas curriculares.

Moreira (1996) também salienta algumas críticas em relação ao documento. Uma delas é referente ao próprio entendimento da expressão “currículo nacional”, que indica padrão ou meta a ser alcançada nacionalmente e que, ao invés disso, poderia haver outros investimentos “mais bem aproveitados se canalizados para o apoio e o incentivo a reformas locais, organizadas segundo os interesses e as necessidades do professorado, dos estudantes e da comunidade” (p.12). Outra observação é em relação a um caráter descritivo e tecnocrático de currículo, o qual pode submeter e desqualificar os (as) professores (as) e restringir ações pedagógicas mais flexíveis, críticas e criativas. Também, faz apontamentos em relação ao currículo pensado na perspectiva neoliberal, classificatório, que gera um sistema de avaliação quantitativa e busca o controle e a eficiência do trabalho docente. Segundo o autor, um currículo nacional subordinado aos interesses da

economia, do livre mercado e ao processo de modernização da sociedade, reforça o caráter excludente e aumenta a desigualdade, questionando de qual lado a escola deve ficar:

Pode-se construir uma sociedade moderna e democrática a partir de fundamentos sociais tão precários? Deve-se organizar a escola e o currículo em conformidade com as novas necessidades tecnológicas ou industriais ou deve-se, ao contrário, elaborar teorias pedagógicas e curriculares que considerem a exclusão social e busquem capacitar os agentes sociais para a participação e para a luta por justiça social? (MOREIRA, 1996, p. 13)

Em suas análises, Moreira (1996), além de problematizar a concepção e a elaboração dos PCNs, discute e identifica a perspectiva do multiculturalismo proposto na orientação curricular, assinalando a necessidade de valorizar as vivências e expressões de grupos oprimidos, as minorias sociais, étnicas e culturais, enfatizando uma preocupação com a homogeneização cultural e um currículo colocado a serviço de uma classe social dominante.

Concordamos com Moreira (1996) ao questionar o multiculturalismo evidenciado pela proposta, que para além da aceitação e tolerância das diferenças raciais, sexuais, de gênero, entre outras, é necessário um reconhecimento que deve fazer parte da estrutura do currículo.

Nesse sentido, cabe destacar que Silva (2015) oferece algumas observações sobre certas diferenças relacionadas ao multiculturalismo humanístico e crítico. O multiculturalismo humanístico enfatiza um currículo multiculturalista, baseado na tolerância, no respeito e na convivência harmoniosa entre culturas. Por outro lado, o multiculturalismo crítico questiona a tolerância como superioridade de quem “tolera”, questiona o respeito, pois implica um essencialismo cultural, já estabelecido, restando apenas respeitá-lo. As diferenças estão constantemente produzidas e reproduzidas pelas relações de poder. Um currículo multiculturalista crítico não se limitaria a ensinar o respeito e a tolerância, mas analisaria os processos de produção das diferenças nas relações de poder.

Silva (2015) acrescenta ainda que existem duas concepções da perspectiva do multiculturalismo crítico: uma materialista, que enfatiza os processos institucionais, econômicos, estruturais como base na produção da discriminação e desigualdades das diferenças, outra pós-estruturalista, a qual entende que a diferença não é uma característica natural, mas sim produzida discursivamente. Então, a diferença está “em relação” ao “não diferente” e o significado que produz está articulado às relações de poder.

Quanto ao ensino da Educação Física, a LDB 9.394/96 em seu Artigo n.º 26, § 3º, inclui a Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica: “A Educação Física

integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). Quanto aos PCNs de Educação Física, alguns princípios surgem como a inclusão, a diversidade, e propõe romper com conteúdos que favorecem apenas os/as alunos/as mais aptos/as, trazendo para o ensino aprendizagem o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, participação de todos/todas de forma democrática.

Quanto ao aspecto da diversidade cultural, o documento sugere o entendimento do espaço escolar como um “espaço público democrático”, o qual deve garantir a igualdade da diversidade como direito a todos/todas cidadãos/cidadãs, respeitando os direitos humanos universais no sentido de superar as discriminações e exclusão social. Entendemos que foi um avanço em busca de superar o desenvolvimento de conteúdos sem reflexões críticas sobre as desigualdades do cotidiano, porém não há menção à questão das desigualdades raciais e discussões que possam permear a compreensão histórica de exclusão de determinados grupos sociais. Além disso, observamos que sempre caracterizaram como temas de grande pertinência para o trato do conhecimento na escola e não foram incorporados como obrigatórios.

Para o trato do conhecimento específico da Educação Física, o documento traz orientações de blocos de conteúdos das culturas corporais de movimento como os jogos, esportes, danças, lutas e ginástica, além de sugestões de desenvolvimento dos conteúdos a partir das dimensões conceitual, atitudinal e procedimental da aprendizagem (BRASIL, 1998b).

A implementação dos PCNs, na época, causou muitas discussões e também desaprovações. De um lado, alguns/algumas professores/as, angustiados frente aos problemas do cotidiano escolar, viam uma orientação pertinente a ser seguida no documento quanto às temáticas sobre questões de ética e cidadania, diversidade cultural, saúde, meio ambiente, orientação sexual, entre outras. Por outro, na academia, docentes e pesquisadores/as da Educação, como, por exemplo, as análises de Moreira (1996), citado anteriormente, e da área de Educação Física, lançaram críticas quanto ao processo de elaboração, fundamentação teórica, como também, sentiram certa desconfiança do documento, já que foi proposto pelo governo e colocado a partir de uma imposição da política neoliberal. Um dos documentos mais críticos dessa última linha de reflexão, talvez seja o de um grupo de pesquisadores do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, que em 1997 publicou um trabalho intitulado "Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses", concebendo os PCNs

como documento imposto pelo governo, com proposta neoliberal para atender às exigências do capital internacional, sem reflexões críticas, devendo haver, portanto, questionamentos e resistências em sua implementação na escola.

Já em Darido *et al* (2001), encontramos uma publicação que também faz algumas análises sobre determinados aspectos do documento, como suas fundamentações teóricas e processo de elaboração. Embora crítico, o texto traz alguns aspectos positivos como o fato de ser um documento que tem como função principal “subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores” (p. 2).

O estudo de Darido *et al* (2001) apontou que as propostas elaboradas nos PCNs especialmente para os 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental) propuseram alguns avanços para a Educação Física e que, apesar de muitas das propostas já terem sido apontadas em alguns estudos e discussões acadêmicas.

O documento subsidiou uma organização importante aos conhecimentos da área, ampliando as dimensões do conhecimento, principalmente, quanto à execução de atividades meramente técnicas do movimento e incorporando reflexões críticas sobre questões do cotidiano, como a inclusão. Questões que propõem reverter a separação de corpos aptos e inaptos para as culturas corporais de movimento, como também, o fator exclusão social que carrega a discriminação e os preconceitos, referindo-se não somente ao ingresso do estudante na escola, mas a sua permanência nela. Além disso, a pluralidade cultural e das manifestações corporais, respeitando e valorizando a diversidade étnica, de gênero, religiosa, etc.; hábitos saudáveis para a melhoria da saúde individual e coletiva, questionamento dos padrões de beleza impostos e reconhecimento da diversidade dos grupos sociais, reflexão sobre espaços de lazer públicos e promoção de atividades de lazer para comunidade.

Quanto aos apontamentos críticos relacionados à elaboração do documento, embora tenha sido apresentado como um trabalho com a participação de muitos professores/as, discutindo sobre os conhecimentos e questões atuais, nem todas as sugestões e pareceres sugeridos foram aproveitados. No que se refere à distribuição do documento, muitos professores/as não o receberam e os disponibilizados, não foram discutidos e refletidos com o intuito de sistematizar

as orientações na prática pedagógica do cotidiano escolar, faltando uma gestão de capacitação sobre as orientações curriculares (DARIDO *et al*, 2001).

No que diz respeito à qualidade do documento houve aceitação devido às poucas críticas quanto ao texto e aos seus objetivos. Porém, algumas considerações foram lançadas em relação a certas insuficiências dos fundamentos e análises teóricas da área específica da Educação Física, por exemplo, as críticas ao documento preliminar do CBCE (1997) conforme aponta Darido (2001).

Recentemente, ocorreram discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual começou a ser elaborada em 2015, construída em um contexto de acirramento de divergências políticas e socioculturais, mediante crescentes ataques aos princípios democráticos e aos direitos conquistados, de conservadorismo e de preconceitos expressados publicamente em diversos aspectos, fatores que tem impactado as práticas pedagógicas educacionais. Mesmo envolvendo muitas críticas e resistências, a BNCC foi aprovada por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que propôs instituir e orientar a implantação da Base Nacional Comum Curricular no âmbito da Educação Básica.

Na sequência, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação, estabelecendo que os currículos dos cursos da formação de docentes devem ter por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica), ou seja, um esforço para submeter o trabalho docente à BNCC.

Entre muitas críticas de pesquisadores, a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação lançou diversas notas e publicações com posicionamentos contrários em relação à Base curricular, principalmente, quanto à metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares, à homogeneização das matrizes curriculares, as quais impactam tanto o ensino e a aprendizagem, como os processos de avaliação, à formação de professores/as, à autonomia das escolas. Em uma dessas notas, destacamos as preocupações referentes à terceira versão da BNCC:

- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;
- A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental;

- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;
- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil;
- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças. (ANPED, 2017)⁷¹.

O pesquisador Juarez da Silva Thiesen, com relevantes estudos sobre o currículo e que tem se debruçado nos últimos anos a pesquisar sobre internacionalização dos currículos nacionais, mais especificamente de Santa Catarina. Em artigo recente intitulado “Políticas Curriculares de Educação Básica: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina” faz uma análise da Política Curricular brasileira e a sua sistematização em Santa Catarina. O autor traz os movimentos de internacionalização das políticas curriculares da Educação Básica reverberado nos discursos das políticas curriculares brasileiras e no sistema de gestão educacional pública, estimulada “pelos Organismos Internacionais e articulados em torno de uma formação discursiva comum, que difunde ao mundo o que Roger Dale denominou ser uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (THIESEN, 2021, p.3).

Em suas análises o autor indica que os movimentos que estruturaram a formulação da BNCC tiveram uma “potente rede política”, o que ele denomina uma gestão “multi-institucional de racionalidade instrumental, conservadora e ultraconservadora, tecida por representação de igrejas, da indústria, dos serviços, de outras organizações não estatais e do próprio estado”, os quais articularam disputas políticas com os aspectos econômicos e educativos. Em consequência disso, rompe-se com o “projeto educativo brasileiro em marcha desde a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, não apenas quebrando sua continuidade, mas buscando desqualificar alguns de seus princípios, conceitos e estratégias” (THIESEN, 2021, p.5).

Thiesen (2021) destaca ainda alguns exemplos de retrocessos na educação:

os recentes cortes no orçamento para a educação; o desmonte de ações e projetos que se encontravam em andamento no MEC; toda uma sequência de atos que interrompem direitos e conquistas históricas da educação básica pública como é o caso do recente decreto que institui a chamada *Nova Política de Educação Especial* (MEC, 2020). Que

⁷¹ Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), disponível em https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf

se articulam a formulação das versões finais da BNCC do Ensino Fundamental e Médio e sua implantação nos estados da federação (p.5).

Quanto as ações do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em relação a BNCC, o autor destaca três eixos:

Uso indiscriminado dos discursos internacionalizantes, especialmente os que difundem reformas curriculares recomendadas pelos organismos internacionais com o argumento da qualidade da educação por evidências, resultados e melhores práticas internacionais; pelas parcerias com setores privados assumidas institucionalmente, e ainda pela tarefa de coordenação do processo de implantação da BNCC nos estados, estimulado, inclusive, pela ausência do MEC no processo (THIESEN, 2021, p.5).

Thiesen (2021) afirma que Santa Catarina cumpre de forma muito eficaz ações no sentido de implantação da BNCC com projetos “pedagógicos e políticos” que se movimentam no estado com pouquíssimas críticas e resistências, as quais ecoam especialmente da academia, particularmente nas universidades públicas e sindicatos do estado.

O autor ainda apresenta alguns indícios da implantação da BNCC no estado:

na medida que reafirma conceitos de racionalidade instrumental contidos no documento nacional, promove certo apagamento dos princípios e fundamentos construídos durante quase 30 anos de produção e discussão da chamada Proposta Curricular de Santa Catarina, um trabalho coletivo dos profissionais da educação do Estado edificado sobre outra perspectiva teórica, que vai sendo silenciado para ganhar voz os rarefeitos fundamentos do texto do Currículo Base (THIESEN, 2021, p.6).

Outra questão importante que o autor nos mostra são as constantes incorporações de conceitos recortados da Proposta Curricular de Santa Catarina, pautados em teorias de perspectivas mais críticas, incorporados em algumas propostas da BNCC sem maior consistência e fundamentação. Nesse sentido, o autor finaliza suas preocupações quanto aos retrocessos do documento:

Está em risco é garantia de algumas conquistas resultantes de duras lutas históricas dos coletivos de professores brasileiros e particularmente de catarinenses, em especial a construção de políticas curriculares de base democráticas, inclusivas, laicas, críticas, plurais e comprometidas com o sentido amplo da formação humana (THIESEN, 2021, p.7).

Entendemos que essas colocações são preocupações muito pertinentes e entre tantas inconsistências do documento, devido a sua construção aligeirada, afasta-se de referenciais epistemológicos em debate na área, resgata uma racionalidade técnica, colocando em prejuízo a criticidade conquistada tanto nas teorias curriculares, como nas práticas pedagógicas da Educação Física.

Neira (2018) também problematiza o discurso da BNCC, confrontando-a com a produção de conhecimento e teorização curricular da Educação Física e alertando para a sua implantação sem um diálogo crítico. Dessa forma, faz uma crítica à concepção do documento em ancorar currículos referenciados em competências de vertentes tecnocráticas com tendência adotada pelas avaliações internacionais padronizadas, baseadas no mercado.

O autor explica que as teorias tradicionais, apoiadas exclusivamente nas competências e na eficiência do ensino e da aprendizagem, já foram superadas com as teorias curriculares críticas e pós-críticas para a compreensão do fenômeno educativo:

Como se não bastasse a pretensão de indicar aprendizagens essenciais para todos os alunos do Ensino Fundamental de um país com dimensões continentais e tão diverso como o nosso, a própria definição dessas aprendizagens soa um tanto arrogante. Como pode alguém arvorar-se o direito de dizer o que é essencial para o outro saber? (NEIRA, 2018, p. 217)

Ademais, Neira (2018) analisa criteriosamente as contradições apresentadas no documento quanto ao trato do conhecimento da área como: carência de um referencial teórico sólido e atual, referente à organização do documento, apresenta inconsistência em relação a critérios que definem o objeto do conhecimento, orientações de progressões do conhecimento que devem ser atendidas sem fundamentação e explicação, entre outros apontamentos. O autor compreende que “a feitura acelerada realizada por um pequeno grupo”, somada à fundamentação técnica e à falta de criticidade do documento:

sugere ao professor a direção oposta daquela que tem tomado a educação física contemporânea. A ausência de criticidade é alarmante. O documento homologado volta-se para a conformação e aceitação de um desenho social injusto, num momento histórico em que os professores deveriam ser apoiados na elaboração de currículos democráticos e democratizantes (p. 222).

As discussões sobre o currículo da formação em Educação Física, promovidas recentemente influenciaram a nova resolução da área. Entendemos, dessa forma, que é preciso pensar a formação de professores (a) com o objetivo de estudar e de discutir sobre as relações étnico-raciais, independente se disserem respeito à licenciatura ou ao bacharelado. Porém, cabe contextualizar brevemente, porque as mudanças ocorridas no currículo de formação da área trazem impactos nas escolhas de conhecimento na reformulação do mesmo.

Em dezembro de 2015, houve um debate acerca de uma nova união dos cursos licenciatura e bacharelado por meio de uma audiência pública, que buscava rever as Diretrizes

Curriculares da Graduação em Educação Física. Essa audiência, na época, gerou algumas críticas por parte de pesquisadores, docentes e estudantes, mobilização dos conselhos e cursos com assinaturas contrárias para que o curso de bacharelado não fosse extinto, pois, a união das formações descaracterizaria uma construção sólida e específica para cada área de intervenção. Por outro lado, um grupo de estudantes e docentes era favorável à unificação da formação.

Em 2018, é aprovada a Resolução CNE/CES n.º 06, de 18 dezembro de 2018, expedida pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES), que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (DCN's), tendo por base o Parecer CNE/CES n.º 584, de 3 de outubro de 2018 o qual orientou um único ingresso destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura com formações comuns nos dois primeiros anos e específicas nos dois últimos anos.

Em setembro de 2019, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) aprovou por maioria absoluta apoio à CARTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA AO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO por meio de uma Assembleia Geral, ocorrida em Natal/RN. Na carta os/as assinantes manifestaram resistência referente à aprovação apressada, sem tempo para discussões, reflexões ou questionamentos, da resolução que orienta as novas diretrizes para a formação em Educação Física. Por conseguinte, questionam: o espaço de tempo entre o Parecer CNE/CES n.º 584, de 3 de outubro de 2018 e a aprovação da resolução em dezembro; a falta de divulgação pela CES/CNE de uma consulta pública ou de convite para a comunidade acadêmica, científica e entidades estudantis para participação nas audiências públicas; a obrigatoriedade de modificações impostas sem ter oportunizado às IES, por meio de seus órgãos Colegiados e Núcleo Docente Estruturante/NDE, ter tido ciência do processo.

Na carta, são manifestadas críticas quanto às diretrizes e às novas DCN's dos cursos, que validam uma fragmentação da formação em “etapa comum e etapa específica”, destruindo o princípio da formação integral, a qual possa contemplar os aspectos técnicos tanto quanto os aspectos filosóficos, artísticos, políticos, econômicos, sociológicos que compõem a Educação Física, colocando o campo em constante disputa articulada, e uma formação de “competências”, utilitária fortemente às orientações do mercado. Constam, também, diversos questionamentos sobre lacunas encontradas no texto, as quais geraram dúvidas de interpretação. O CBCE se posiciona contra a imposição das diretrizes e em defesa de uma “formação humana fundada em bases técnico-científicas críticas, que se articulem às Ciências Humanas e Naturais, associada à

reflexão filosófica, política e à expressão artística e literária”. Solicita, ainda, a necessidade de revogação das novas DCN’s da Educação Física pelo CNE, retomando uma discussão coletiva por meio de audiências públicas, com a participação da comunidade acadêmica, científica, movimento estudantil, entre outras entidades interessadas em contribuir.

Soares, Abreu e Monte (2020) também lançam indagações a respeito das novas diretrizes, destacando alguns hiatos que provocam incertezas na reestruturação dos currículos de formação, e, principalmente, em relação à imposição da obrigatoriedade sem ter dado espaço ao diálogo entre a comunidade interessada:

é importante frisar que a legislação 6/2018, interpõe-se ao debate coletivo sobre as DCN, retratando desconsideração aos esforços legítimos de diálogo. Impera, portanto, a hegemonia de vozes alheias aos âmbitos formativo e de trabalho da EF, ao mesmo tempo, que não reconhece a constitucionalidade da autonomia do debate acadêmico e das universidades, como *lócus* de pesquisas qualificadoras cientificamente, das problemáticas da educação física (p.8).

As políticas educacionais sempre foram projetos em disputa tanto de grupos de educadores engajados em movimentos sociais com compromisso ético, político, científico, pedagógico e social, os quais buscam estratégias educacionais articuladas às relações sociais, culturais e à defesa de uma educação superior pública inclusiva, que supere as desigualdades sociais e de qualidade para todos e todas. Como, também, grupos que priorizam políticas educacionais com “modelos mágicos” fundamentados na tendência do desempenho, tendo como critérios a regulação, a avaliação e a legitimação de competências, as quais devem ser acatadas sem discussões e reflexões por uma maioria de profissionais da educação que estão no chão da escola. Isto posto, fortalece o mecanismo de poder sobre os sistemas educacionais, universidades, escolas e docentes, um dispositivo de dominação, em que o exercício da arbitrariedade se impõe sem debate. Nas políticas de formação de professores/as isso se torna mais preocupante, visto que um modelo gerencialista, regulador das políticas educacionais, controla, regulamenta e contorna as subjetividades.

Outra questão pertinente é a necessidade de uma política curricular, seja ela macro ou micro, estar alicerçada a uma visão epistemológica, porque mesmo que não expresse evidentemente em seu texto a sua concepção de sociedade, em uma leitura mais atenta e crítica, é possível compreender que projeto de currículo, de formação docente e de sociedade intenciona.

3.2.2 As Políticas Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais na Formação Docente.

Antes de refletirmos e analisarmos a presença dos conteúdos da EREER nos currículos analisados e os sentidos que produzem para a formação dos professores/as é necessário discutir as Diretrizes Curriculares da EREER. Conforme já destacado anteriormente, a criação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 ocorreram devido a um processo de enfrentamentos e resistências históricas contra o racismo e as desigualdades raciais enraizados na sociedade, sendo preciso destacar o protagonismo do povo negro nas lutas e ações, fundamentais para alguns avanços como, por exemplo, a criação das Leis acima citadas, em especial a Lei Federal 10.639/03, de que trata a discussão deste estudo e que altera a Lei 9.394/96, obrigando a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nos currículos oficiais da Educação, além da inclusão do "Dia Nacional da Consciência Negra"⁷² no calendário nacional.

Sabemos que as primeiras estratégias de políticas educacionais no Brasil foram demarcadas por concepções eugênicas por meio do aperfeiçoamento da raça e pela ideologia do branqueamento. Deu-se continuidade a essa ideologia de branqueamento, mascarada pelo mito da democracia racial, por meio de práticas discursivas que construíram subjetividades, concebendo o branco como "normal", uma categoria invisível, que não precisa ser racializada, enquanto que para outras raças, distantes dessa "normatividade" construída socialmente, restaram a estigmatização e a inferiorização.

Para Schucman (2010), o racismo no Brasil ainda é negado e justificado pelo preconceito ligado à classe, assim como, está sustentado pela negação da existência das raças (SCHUCMAN, 2010). No entanto, o debate acerca das raças e do racismo é importante, não nos padrões biológicos, derrubados pela própria ciência, mas por recuperar na memória histórica as concepções ideológicas construídas sobre raça que legitimaram hierarquizações, hegemonizações culturais e privilégios simbólicos. Como diz **Gonçalves e Silva** (2000, p. 134) "o passado,

⁷² Na data de 20 de novembro passa a ser celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra. O dia 21 de março lembrado como Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. Já o dia 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, passa a ser tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição (BRASIL, 2004).

quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente”.

É importante ressaltar que o movimento negro ressignificou e politizou a categoria raça, desvelando as relações de poder imbricadas nas relações raciais, construindo novos conhecimentos para a compreensão dessas relações e “novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas” (GOMES, 2012a, p. 731). A incorporação dessa categoria ressignificada contribuiu para o reconhecimento de reivindicações históricas do movimento negro e o surgimento de ações e políticas especialmente na educação.

O movimento negro sempre denunciou o racismo, o mito da democracia racial e “a falácia da igualdade de oportunidades para todos” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.134). Os autores ao olhar para a história de injustiças, exclusões e abandono da população negra, afirmam que se o Brasil tivesse adotado outras políticas educacionais no passado, a população negra se encontraria em outro cenário. Urge entender a estrutura que legitimou as desigualdades raciais no Brasil para compreender a necessidade de ações afirmativas (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Passos (2012) faz uma historiografia da educação brasileira contextualizando os impedimentos/inserções da população negra no processo de escolarização. A autora destaca que o movimento negro tem denunciado há muitos anos as desigualdades entre negros/as e brancos/as no processo de escolarização quanto à permanência e à conclusão da escolarização, afetando a incorporação da população negra na sociedade. A autora entende que o campo educacional não é o bastante para reparar as desigualdades, e as ações caminham lentamente a fim de superar as desigualdades raciais históricas na educação brasileira. Porém, abre um diálogo importante com a intenção de consolidar políticas educacionais afirmativas, no sentido de reduzir as discrepâncias sociais e raciais na sociedade. No entanto, entendemos que um incentivo para a igualdade racial deve abarcar diferentes esferas sociais já que o racismo é estrutural e estruturante da sociedade.

A partir do reconhecimento do problema do racismo pelo Estado brasileiro e sua intervenção por meio da Lei n.º 10.639/03, atribui-se ao Ministério da Educação a incumbência de implementar uma educação para as relações étnico-raciais em todos os níveis de ensino. Uma educação que tenha como premissa o direito à educação e à diferença para todos/as e construa conhecimentos, atitudes, concepções, que formem subjetividades e questionem as práticas

racistas (GOMES, 2012c). Contudo, a autora explicita que a implementação das políticas afirmativas ocorreu em “terreno conflitivo” marcado historicamente por “determinações centralizadoras, o esvaziamento dos currículos, a apologia à diversidade e a negação das desigualdades de classe, raça, gênero e diversidade sexual” (p.22). Também, por ir de encontro com o imaginário social do mito da democracia racial e com as práticas de racismo enraizadas na sociedade brasileira. Sendo assim, a materialização da proposta da lei em “práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade, demandam a reorganização desse locus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população” (GOMES, 2012c, p.24).

Em 2003, com a criação da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), instituiu-se uma Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial inserindo a questão racial na agenda nacional e a necessidade de assumir políticas públicas afirmativas de forma democrática, justa e igualitária, buscando reverter o quadro das desigualdades raciais provocadas pelo racismo (BRASIL, 2004). Dessa forma, por meio da SEPPIR, em parceria com o MEC, criam-se as Diretrizes que orientam as ações afirmativas na esfera pública federal, assumindo o desafio de “combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos que compõem a rica nação brasileira” (BRASIL, 2004, p. 8).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para EREER é uma política curricular, baseada nos conhecimentos sócio-históricos e antropológicos da realidade brasileira, que intenciona erradicar o racismo e as discriminações sofridas pelos/as negros/as. Nesse sentido, preconiza:

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Dessa forma, para que se alcance uma educação de qualidade e igualitária para todos/todas, é necessário o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos e, é indispensável que se pense nesses conhecimentos na formação de professores/as que atuarão no cotidiano da escola em reflexões e ações diárias sobre/com o currículo escolar.

É importante destacar o quanto o documento recomenda o “reconhecimento” que: implica igualdade de direitos para todos/todas que compõem a sociedade brasileira; uma

transformação dos discursos em relação à população negra, especialmente, a desconstrução do mito da democracia racial brasileira, que criou uma crença de que os negros não ocupam alguns lugares sociais devido à falta de “competência ou de interesse”, sem considerar as consequências do racismo e da estrutura hierárquica da sociedade e dos privilégios brancos; implica, também, “políticas educacionais e estratégias pedagógicas” de valorização da diversidade em todas as etapas da educação e a erradicação de relações baseadas em estereótipos que constroem subjetividades preconceituosas e discriminatórias; não permitir que os/as estudantes negros/as sejam discriminados e rejeitados “em virtude da cor da sua pele”; e, por fim, implica a materialização de ambientes educacionais, que atendem, na sua maioria, à população negra, tenham condições estruturais adequadas e equipe docente competente e comprometida com a educação de negros e brancos, conforme aponta o documento (BRASIL, 2004).

É imperativo salientar, nas discussões do documento, que o racismo não está presente e se constrói somente no ambiente escolar, mas este tem um papel importante de educar e contribuir com a construção de relações raciais sadias, de respeito e valorização das diferenças. Portanto, o documento prevê “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas, com o fortalecimento entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2004. p.16). Dessa forma, entendemos que, nessa luta contra o racismo e em favor da educação das relações raciais no cotidiano educacional, deve haver o comprometimento de todos nós, brancos/as e negros/as, ressignificando a ideia de que a discussão racial se limita aos movimentos negros, reconhecendo sim, o protagonismo da luta do povo negro, mas agregando a voz do/da branco/a engajado/a na busca pela igualdade.

O documento determina a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana e enfatiza que o estudo desta temática é importante, porque diz respeito a todos/as os/as brasileiros/as e fortalece relações entre povos pertencentes a uma sociedade multicultural e pluriétnica. Dessa forma, cabe entender que essa recomendação não muda o foco etnocêntrico, fundado em raízes europeias por africanos, mas se propõe a contemplar uma diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira nos currículos.

Assim, a orientação é que os estabelecimentos de ensino também incluam nos estudos e atividades do cotidiano escolar as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das africanas e das europeias. O documento destaca que para

além de inclusão de conteúdos, é necessário possibilitar uma nova percepção “das relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2004, p.17), para que todos sejam incluídos e não precisem negar a si mesmos enquanto hábitos, costumes e ideias para serem aceitos e respeitados. Sendo assim:

Caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (ibid., p.18).

A partir das orientações do documento a respeito das ações, os sistemas de ensino, deverão se basear em alguns princípios: consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Nesse sentido, as diretrizes orientam que os sistemas de ensino em todas as etapas da educação básica e superior providenciem várias ações, dentre as quais destacamos algumas: o registro da história não contada dos negros brasileiros; apoio aos professores para elaboração de planos, projetos e metodologias de ensino relacionadas à temática; mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas; levantamento das dificuldades dos/das professores/as em relação ao trabalho com a questão racial; formação de professores/as; a inclusão da questão racial nas discussões sobre a estrutura curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Básica como para os docentes no Ensino Superior; inclusão de bibliografia relativa à temática; identificação de fontes e conhecimentos de origem africana, de modo a selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagem; divulgação de bibliografia afro-brasileira; edição de livros e de materiais didáticos que abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira para diferentes níveis e modalidades de ensino, os quais sejam incentivados e supervisionados pelos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE); adequação dos instrumentos de avaliação dos estabelecimentos de ensino, tanto da Educação Básica quanto superior, e contemplem as orientações e exigências

deste parecer; disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino e responsáveis por diferentes disciplinas e atividades educacionais.

Por fim o documento explana que as Diretrizes são dimensões normativas e reguladoras e que embora não visem ações educativas padronizadas, pretendem fornecer “referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário” (p. 26). Sendo assim, cumprir a lei torna-se uma responsabilidade e comprometimento de todos os sujeitos e instituições envolvidas e não apenas do professor em sala de aula.

Gomes (2012c) faz uma retomada importante do texto das DCNERER e nos ajuda a entender como seriam algumas práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03:

1) Compreendem uma reeducação das relações destinadas a negros/as e brancos/as por meio de condições favoráveis em que se sintam valorizados e apoiados: aos negros/negras conhecimentos para se orgulharem da sua origem; aos brancos/brancas o reconhecimento da importância da história e da cultura da população negra e suas próprias formas de ser, de viver, de se relacionar com os/as outros/as.

2) Compreendem que transformações éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações raciais não se restringem apenas ao contexto educacional, mas a um trabalho educativo articulado às políticas públicas e aos movimentos sociais.

3) Projetos e conteúdos que contemplem diferentes componentes curriculares comprometidos com a educação das relações étnico-raciais que valorizem a história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, como também, a história de resistência da população negra nas formas individuais e coletivas.

4) Questionem e desconstruam preconceitos e estereótipos que desqualificam os/as negros/as e hierarquizam as relações raciais.

5) Questionem e desconstruam as formas de desqualificação das características físicas, culturais e religiosas de raízes africanas.

6) Referem-se também às contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das advindas de povos de raízes africana e europeias.

7) Fundamentem-se em fontes diversas: material bibliográfico, didáticos, entre outros que incluam personagens negros/as, assim como de outros grupos étnico-raciais.

8) Valorizem, junto com a leitura e com a escrita, outras formas de aprendizagem como a oralidade, a corporeidade e a arte de raízes afro-brasileiras como patrimônio cultural afro-brasileiro.

9) Demandam uma criticidade de professores/as quanto à representação dos/das negros/as em textos dos materiais didáticos.

10) Exigem a construção de normatizações de ações de combate ao racismo e discriminações nos estabelecimentos educacionais em todos os níveis de ensino.

11) Exigem a construção de medidas educativas por órgãos responsáveis, como conselhos escolares ou outros órgãos colegiados, no que tange às orientações, aos encaminhamentos, ao apoio às vítimas de racismo e de discriminações raciais no contexto educacional.

Em 2004, as Instituições de Ensino Superior, em especial as que ofertam licenciaturas e formação continuada de professores, ficam obrigadas a incluir conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e a garantia da educação étnico-racial nos currículos, como requisito legal, previsto pela Resolução n.º 1 de 17 de junho de 2004 e o parecer CNE/CP 3/2004. O § 1º deste artigo, estabelece que:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Etnicorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2009, p. 39).

Cria-se o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009) para orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O Plano possui seis eixos estratégicos:

1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais.

No que concerne o Ensino Superior o Plano traz algumas atribuições:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n.º 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11.645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11.645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnicorraciais;
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica. (BRASIL, 2009, p. 42 e 43).

As propostas de ações acima anunciam a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior com a formação docente, numa perspectiva que possibilite elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e “construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação” (p.52).

O Plano aponta as IES como instituições fundamentais e responsáveis pela “elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferecem, assim como pelos seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial” (p.53), portanto a divulgação e orientação desses referenciais curriculares são importantes para o meio acadêmico.

No capítulo seguinte propomos um diálogo com o campo a partir das análises dos Projetos Pedagógicos e com os/as docentes dos cursos participantes.

4. OS SABERES DO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OS SENTIDOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, iniciamos um diálogo com o campo a partir da análise dos projetos pedagógicos das IES e dos diálogos com os/as docentes. As IES UNIVILLE e UFSC concordaram em receber a pesquisadora para as entrevistas no 2º semestre de 2019, já a UNOCHAPECÓ a recebeu no 1º semestre de 2020, um mês antes de iniciarmos a quarentena e isolamento social como estratégia de prevenção da disseminação da Covid-19 em Santa Catarina.

Buscamos mergulhar na complexidade de textos discursivos sobre a formação, o sujeito-corpo e as culturas corporais de movimento, e, a partir deles, fazer emergirem possibilidades de enunciados constitutivos do objeto currículo que possa propor uma formação discursiva antirracista. Da perspectiva da análise do discurso foucaultiana, questionamos o que tornou possível que esses discursos implicados em uma formação discursiva que se considere legítima. Quais regras do discurso estruturam os sentidos dos saberes, construídos na formação em Educação Física?

Nesse sentido, visamos encontrar quais sentidos perpassariam o discurso do corpo e das culturas corporais de movimento no currículo de Educação Física. Para Fischer (1995), não existe um sujeito de um discurso, mas posições do sujeito. O sentido não é dado *a priori*, ou seja, as palavras têm significado em uma formação discursiva, “no jogo de relações com outras palavras, expressões ou construções dessa mesma formação. Ela funcionaria como uma matriz de sentido, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, ‘naturais’” (p. 25).

Ao acessar os Projetos Pedagógicos dos cursos, inicialmente percebemos que os três cursos apresentam, na contextualização do projeto, a implementação da Lei 10.639/2003. Antes de discutirmos sobre os conteúdos curriculares e seus ementários relacionados à temática das relações raciais, pretendemos compreender como esses conteúdos se articulam aos saberes do currículo e, se este propõe uma formação antirracista, que entendemos ir além de um conteúdo “isolado” ou “anexado” ao mesmo para cumprir um requisito legal, mas como esses saberes preparam uma formação que possibilita ao professor/a trabalhar com as diferenças no cotidiano escolar.

Quanto à utilização de “componente curricular” optaremos por essa expressão, primeiramente, porque é uma orientação dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação do INEP (BRASIL, 2015, 2017) se referir a “conteúdo curricular” ao invés de “disciplina” e à “estrutura curricular” ao invés de “grade” ou “matriz”. Além disso, por entendermos que a palavra disciplina carrega a ideia de disciplinar, ordenar, controlar.

Para Foucault (2017a), a disciplina é uma técnica de poder e de gestão dos corpos, ele cita especialmente a gestão dos corpos no exército e nas escolas, lugares onde se supervisionam os corpos e “de que maneira os gestos são feitos, qual o mais eficaz, rápido e mais bem-ajustado” (p. 181). Ela remete a uma ideia de dispositivo de poder que quer moldar, controlar, formatar, compreendida como disciplinarização corporal, a qual constrói um determinado sujeito para a sociedade. Também, pode ser entendida como o resultado dos saberes constituídos na sociedade, mas que passam por um filtro e sofrem transformações conforme os jogos de interesses políticos e econômicos que os reproduzem (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004). Portanto, optamos por componentes curriculares e estrutura curricular por compreender que o conhecimento deve ser construído de forma democrática, plural e coletiva. Outrossim, porque este estudo traz reflexões para a ressignificação dos saberes do/sobre o corpo construídos historicamente por disciplinamento e por uma verdade impositiva e manipulada de uma sociedade/poder de controle.

Dessa forma, a partir do que orientam as diretrizes curriculares da Educação Física⁷³, as diretrizes curriculares da EREER, as discussões de alguns intelectuais do movimento negro sobre as relações raciais, sobre o currículo, analisamos o que propõem os cursos de licenciatura em Educação Física da UFSC, UNIVILLE e UNOCHAPECÓ de Santa Catarina.

Para facilitar a leitura e o entendimento dos Projetos Pedagógicos analisados, organizamos alguns quadros comparativos com agrupamento dos aspectos: perfil do egresso, concepção epistemológica do curso e seus objetivos, eixos que fundamentam os conhecimentos orientados pelas diretrizes curriculares da Educação Física; conteúdos curriculares, práticas de inserção no contexto, as quais tratam dos conteúdos da EREER.

⁷³ É importante destacar que os cursos, os quais foram visitados *in loco*, para a realização das entrevistas com os/as coordenadores e docentes em outubro/novembro de 2019, já estão reestruturando seus currículos com base na Resolução 006/2008, que prevê uma nova junção das duas formações (Licenciatura e Bacharelado) orientadas para dois anos de formação básica e comum aos dois cursos e dois anos de formação específica direcionada para cada graduação/atuação profissional. Dessa forma, as discussões permeiam o currículo vigente e as discussões do currículo em construção.

Cabe ressaltar que as análises do estudo fazem referência às IES participantes, conforme autorizado pelas mesmas. No entanto, não identifica os (as) docentes participantes⁷⁴. Sendo assim, os/as participantes são mencionados por D1, D2, D3 e D4 ao referir-se aos/às docentes, C1, C2, C3, ao referir-se aos/às coordenadores/as. A numeração foi organizada de acordo com a ordem das entrevistas e as descrições serão em itálico para se diferenciar das citações autorais.

Os currículos de licenciatura são orientados pelas Resoluções CNE/CP n.º 2 de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura e Resolução CNE/CP n.º1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e foram revisados/reestruturados pela Resolução n.º 2 de 1º de julho de 2015⁷⁵ que 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 continuada⁷⁶.

Os projetos pedagógicos vigentes⁷⁷ também são orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física instituída pela Resolução CNE/CES n.º 7 de 31 de março de 2004, que no seu Art. 4º diz que “o curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética”.

Ao analisarmos os PPCs dos cursos, observamos as seguintes elaborações quanto ao perfil do egresso:

Quadro 5: Perfil do Egresso dos Cursos Participantes

IES	Perfil do Egresso
UFSC	O perfil idealizado para o Curso de Licenciatura em Educação Física é de um profissional com formação <u>generalista</u> , humanista e crítica , cuja intervenção

⁷⁴ Conforme destacado no TCLE, os voluntários não serão identificados, assegurando a confidencialidade.

⁷⁵ Destacamos que dois dos cinco cursos analisados, mesmo adequados à resolução, oferecem 7º períodos e carga horária inferior as 3.200 hora/aulas mínimas indicadas pela resolução.

⁷⁶ Alguns projetos são de data anterior a 2015, como no caso da UFSC, no entanto, ao conversar com o coordenador de curso, o NDE reuniu-se para verificar se estavam de acordo com a nova resolução e não houve a necessidade alteração do projeto.

⁷⁷ Embora este estudo se fundamente nestas Diretrizes Curriculares e nos PPCs vigentes, a nova Resolução n.º 006/2018 que orienta a nova formação “a graduação em Educação Física” e as atuais discussões para a nova reestruturação dos PPCs estiveram muito em pauta nas falas dos/das docentes entrevistados, passaram, também, a fazer parte das discussões deste estudo.

	fundamenta-se na competência técnico-profissional, com base no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta eticamente responsável. Deve estar qualificado para analisar a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas.
UNIVILLE	O Professor Licenciado em Educação Física deverá estar capacitado para atuar na Educação Básica: - atuar como professor na sua área de competência; - apresentar senso crítico frente à realidade sócio - cultural ; - comprometer-se com a formação integral e a qualidade de vida; - desempenhar com competência as funções de professor da Educação Física; - demonstrar competência técnica para a docência de conteúdos específicos da Educação Física; - planejar, executar e avaliar atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da Educação Física; - apresentar conhecimentos interdisciplinares em nível sócio - cultural, técnico, psicopedagógico e biológico.
UNOCHAPECÓ	Profissionais-cidadãos , com autonomia intelectual, consciência ambiental, criativos , protagonistas, críticos , com atitude investigativa , capacidade para a resolução de problemas, sensibilidade social , clareza epistemológica, habilidade de renovação do conhecimento e de localização de informações, de expressão escrita e oral, de interação e relacionamento interpessoal, capacidade para trabalhar com os novos recursos de comunicação, com conhecimentos técnico-científicos e culturais , habilidade para o uso das novas tecnologias, para o trabalho coletivo e interdisciplinar e comprometimento ético-político na defesa de direitos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos PPCs dos cursos participantes da pesquisa

Percebe-se que nos PPCs o perfil pensado, elaborado e almejado para o/a futuro/a professor/a de Educação Física, no geral, compreende uma perspectiva humanística, um/a professor/a que é reflexivo e crítico com a sua prática pedagógica, que compreenda o movimento humano e a corporeidade, promovendo práticas que incentivem a humanização das relações. Um/a professor/a ético/a e com responsabilidade social, enfatizando a importância de uma formação humana, fundamentada na teoria e prática pedagógica, cultural e técnico-científica para atuar no contexto social, político, econômico e cultural da sociedade.

Na formação do/da professor/a prevista nos projetos pedagógicos dos cursos analisados, destacamos que a preocupação com a sociedade com a realidade do contexto de atuação e com as relações entre os seres humanos aparecem como base nos perfis dos três cursos analisados. Salientamos, então, as expressões encontradas: humanista, humanização, profissionais-cidadãos, sensibilidade social, comprometimento ético-político na defesa de direitos e capacidade de identificar os interesses e necessidade reais.

Ao entrevistar o coordenador C1 da IES 1 sobre a sua perspectiva em relação ao perfil do discente egresso, percebemos que ele possui uma preocupação com uma formação mais humana no curso, conforme afirma:

eu acho que enquanto um licenciado, enquanto um profissional que vai atuar no âmbito escolar, enquanto “professor”, as relações humanas e o domínio das relações humanas são fundamentais, então um professor que saiba dialogar, que saiba mostrar valores éticos e morais numa sociedade que cada vez mais carece de respeito ao próximo, espírito de coletividade e de diálogo, acho que estes valores humanos mais do que nunca são fundamentais.

Embora o coordenador tenha uma formação mais voltada para a área da Saúde, seus conhecimentos da Educação Física, seus estudos e suas pesquisas estão relacionados ao exercício físico, avaliação e prescrição de atividade física, conforme nos informou na entrevista. Ele entende a necessidade de uma formação que perceba os aspectos sociais, segundo afirma:

quando a gente alia ao movimento valores sociais, humanos, morais, cognitivos melhor ainda, a gente utiliza de uma ferramenta inicial para desenvolver outras habilidades que estão ligadas intrinsecamente ao movimento, ao esporte e a atividade física né? O respeito ao colega de equipe, o enfrentar as dificuldades, o vencer os desafios, estas questões humanas são mais urgentes na formação do professor.

Fundamentada nas classificações de Maingueneau (1993), Fischer (1995) explica sobre o “universo discursivo”, o “campo discursivo” e o “espaço discursivo”. No universo discursivo, é possível compreender as formações discursivas que circulam numa dada conjuntura, no caso a formação discursiva da área de Educação Física, a qual possui um “campo discursivo” com agrupamentos de formações discursivas distintas nesse caso: o campo da saúde e o campo sociocultural, por exemplo, e o espaço discursivo seria o “subconjunto” de cada campo discursivo que é possível perceber mais que uma formação discursiva.

Para Fischer (1995, p. 31) compreender a Análise do Discurso em um discurso é que Foucault não questionava “o que está por trás”, “o que se queria dizer” dos textos, mas sim: “quais são as condições de existência daquele enunciado”, “porque essa singularidade acontece ali, naquele lugar, e não em outras condições?”

Em um discurso Foucault não questionava “o que está por trás”, “o que se queria dizer” dos textos, mas sim: “quais são as condições de existência daquele enunciado”, “por que essa singularidade acontece ali, naquele lugar, e não em outras condições?” (FISCHER, 1995, p. 31).

Embora o professor defenda uma formação que perceba a coletividade e as relações humanas ao “se-movimentar” (KUNZ, 2013), traz um enunciado sobre o movimento de um

“campo discursivo” das ciências biológico-naturais, que associa o movimento a uma mera “atividade”, porém, o movimento está implicado na experiência, na cultura. Na literatura, encontramos noções de movimento em termos como “atividade física”, “exercício físico”, “práticas corporais”, “culturas corporais”, “cultura corporal de movimento” e “cultura de movimento”. Na área da Saúde, o discurso da boa qualidade de vida para a população em geral tem como fatores a atividade física. Assim, os conceitos sobre atividade física, exercício físico, práticas corporais ou práticas esportivas são articuladas à qualidade de vida. Encontramos os conceitos de atividade física como qualquer movimento corporal produzido pelo sistema músculo esquelético, que resulta em gasto energético acima do nível de repouso, incluindo caminhadas, esportes e exercícios físicos, deslocamentos diários, atividades domésticas. Já o exercício físico é mais restrito a movimentos corporais organizados, planejados e prescritos para manter a aptidão física, conforme diversos estudos sustentados por Caspersen; Powell; Christenson (1985).

No entanto, o movimento precisa ser entendido em seus diversos aspectos biopsicossociais e culturais para não fragmentar a sua compreensão. O próprio conceito de qualidade de vida é bastante complexo, e estudos a partir da década de 1990 (SANTOS; SIMÕES, 2012) começam a entender o conceito de qualidade de vida como relacionado a aspectos da subjetividade e a multidimensionalidade, a partir de diversas abordagens que envolvem questões físicas, emocionais, sociais, de condições de vida, satisfação pessoal, como indicam Castellón e Pino (2003) e o pentágulo do bem-estar, proposto por Nahas (2000; 2010).

Já no campo teórico-pedagógico da Educação Física, temos os termos “cultura corporal de movimento” (BRACHT, 2005), “cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e “cultura de movimento” (KUNZ, 1991; 2013). Aproximamo-nos da expressão “cultura corporal de movimento”, defendida por Bracht (2005), o qual argumenta sobre a dimensão da cultura na construção de sentidos e significados das nossas relações com o contexto e com a presença da corporeidade e da movimentalidade, “as manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado), historicamente, a corporeidade e a movimentalidade – expressões concretas, históricas, modo de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento, além das nossas relações com o contexto” (p. 4).

Daolio (2004) contribui, nesse sentido, quando aponta a percepção da cultura como principal conceito para a Educação Física, pois, segundo ele, as expressões corporais humanas

vêm das dinâmicas culturais dos diferentes grupos que se manifestam pelo/com o corpo de diversas formas e com inúmeros significados. Por isso, o egresso da licenciatura em Educação Física precisa compreender que não vai trabalhar somente com o corpo em movimento “em si” ou em alguma prática, como o esporte, a ginástica, a dança “em si”, o/a professor/a trabalhará com essas manifestações culturais do ser humano,

relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (DAOLIO, 2004, p.8).

Daolio (2004) também apresenta o princípio de alteridade à Educação Física para a capacidade de convivência e o reconhecimento das diferenças nas manifestações dos diversos corpos humanos “levando em conta a intersubjetividade intrínseca às mediações que acontecem na área de Educação Física” (p. 40).

Nem sempre conseguimos colocar em prática os ideais do projeto, de acordo com Sacristán (2013) o projeto geralmente é um mundo “desejável”, uma “utopia” que induz a uma “dinâmica conflituosa” porque o significado deste:

leque de propósitos educacionais se choca com os moldes dominantes da escolaridade, mais preocupada com o êxito escolar do que com todos esses fins genéricos, aos quais os moldes estruturadores apenas concedem o papel – tão grandiloquente quanto inútil, em muitos casos – de serem considerados referentes transversais (p.24).

Dessa forma, surge um abismo entre o discurso e a realidade prática no cotidiano educacional. Percebemos isso ao conversar com outra docente desta mesma IES com formação em Pedagogia e pós-graduações (M/D) em Educação Especial (vinculada ao departamento de Educação na IES). A docente trabalha com um componente curricular que aborda a diversidade e inclusão no curso de Educação Física, também demonstra uma perspectiva mais humana e inclusiva na formação do professor e vai mais além, apontando lacunas desta perspectiva quando se olha para o currículo de licenciatura, conforme D2:

Eu estava fazendo um levantamento das disciplinas por fases. E daí assim, eu fui olhando, por exemplo, em qual fase que tem uma discussão mais ampla de uma formação humana né? Da nossa concepção, das nossas questões éticas e assim, eu já sabia disso, mas com o levantamento, na primeira fase em que os alunos estão entrando num curso de licenciatura especificamente, a base curricular é das questões de anatomia e da história de alguns esportes: história do futebol, dos esportes em si né? Sem ter um a discussão inclusive social de esportes para quem? Quem são as pessoas que estão sendo contempladas nestes esportes? São todas as pessoas será que todos tem

acesso a esses esportes? Onde eles são oferecidos? Então essa discussão mais social ela acaba escapando de certa forma, de ser aprofundado (D2/UFSC).

No campo do currículo, pretendemos situar espaços/tempos, não como pontos de partida ou lugares definitivos, mas como referências para as produções e reconhecimento de saberes, os quais são muito importantes para a ressignificação de produção de discursos outros, que se enunciam diferentes e são fundamentais para enfrentar o racismo no contexto educacional e na sociedade. Não se pretende fixar as discussões em uma teoria ou homogeneizar os discursos, fazendo-lhe uma assepsia, mas encontrar as aproximações e distanciamentos entre os discursos e suas relações com a temática do estudo, como explica Fischer (1995).

Torna-se importante destacar esses apontamentos da professora para refletirmos sobre a pertinência da formação dos/das professores/as de Educação Física no âmbito da formação humana e sobre a institucionalização e legitimação do esporte como hegemonia das práticas nas aulas a partir de discursos da modernidade “que visava ao domínio e à potencialização da racional do corpo” (BRACHT, 2019, p.37). Primeiramente, para entendermos esse fenômeno é importante observar as mudanças sociais que impactaram/impactam a sociedade, como também, as práticas da Educação Física. O “discurso legitimador” da Educação Física, primeiramente, foi fundamentado no conhecimento científico biofisiológico para que o sujeito tivesse saúde e fortalecesse suas capacidades físicas. Assim, torna-se, a partir da prática esportiva, uma “intervenção racional” substituindo a ginástica nas práticas escolares. Sob esse prisma, o corpo sofre uma descorporalização e desumanização, pois é percebido como máquina que deve realizar movimentos já definidos e regrados no domínio da objetificação e quantificação para alcançar um bom desempenho, uma boa *performance*, distanciando-se de uma ação reflexiva do movimento, como já constatado em Piccinini (2011).

É importante destacar que o problema não está no conteúdo esporte, nossa intenção não é negá-lo, mas sim refletir a forma como é abordado, pedagogicamente, quando é orientado para a *performance* e repetição de movimentos regrados sem reflexão e criticidade, quando é desenvolvido com autoritarismo, humilhações aos que não conseguem êxito, quanto à valorização do movimento pelo movimento, da técnica perfeita em detrimento do esporte enquanto cultura corporal de movimento historicamente construída com a contribuição de diversos povos. Assim, o problema não é o esporte em si, mas a maneira como será desenvolvido na educação dos alunos/as em relação ao coletivo e às suas diferenças.

Muitos avanços ocorreram teoricamente nas produções de conhecimento da área a partir de uma percepção mais crítica do esporte e da Educação Física, tendo em vista autores já citados anteriormente, como Valter Bracht, Elenor Kunz, Mauro Betti, entre outros que buscaram romper com uma pedagogia tradicional, tecnicista e conservadora. Outros, pensando além da crítica, mas a partir da cultura, como Jocimar Daolio, Marcos Neira e Valter Bracht. No entanto, há ainda uma prática excludente observada no contexto escolar e o currículo precisa tratar dos conhecimentos relacionados à área e vinculados com a realidade. Primeiramente, destacamos que é preciso ressignificar a predominância dada ao esporte de modo a proporcionar outras vivências, outras possibilidades de “movimentar-se”, que estimulem outros saberes e potencialidades dos diferentes corpos conforme as suas individualidades, capacidades e culturas corporais.

Em segundo, ao abordar o esporte, fazê-lo de forma crítica, englobando os aspectos sociais e culturais que envolvem esse fenômeno na sociedade e no contexto escolar. Todas as culturas corporais de movimento são pertinentes para a formação do/da professor/a, inclusive os esportes, e, para além de ensinar as técnicas do movimento e as regras do jogo, podem perpassar uma concepção crítica dos discursos que o legitimam, as verdades construídas, seja nas mídias ou na sua construção histórico-cultural. Por exemplo, ao desenvolver os conhecimentos sobre os esportes, é recomendado apresentar as suas sistematizações em diversos continentes do mundo, dando visibilidade ao que não foi contado. Especialmente, no tratamento da cultura afro-brasileira nas modalidades esportivas, como, por exemplo, a origem e história de determinados esportes que aparecem somente a partir dos gregos e romanos, conforme atenta Ramos (1983, p. 17):

A arte egípcia, cheia de majestade e beleza, revela, por meio de precisos testemunhos, que a prática dos exercícios físicos, muito antes do milagre grego, ocupou importante lugar na brilhante civilização que floresceu na terra dos faraós. A luta livre, o boxe, a esgrima com bastão, disputando primazia com a natação e o remo, forma talvez, os desportos de maior aceitação. Os romanos, mais tarde, aperfeiçoaram muitos golpes egípcios e estabeleceram regras de competição, criando assim, a luta greco-romana. O “cath”, forma espetacular e moderna de competição, está cheio de elementos de luta do antigo Egito.

É imprescindível debater as dificuldades de inserção dos/das negros/as em determinadas modalidades esportivas, por exemplo, no futebol, em que termo racista “pó-de-arroz” foi criado, devido ao apelido dado a um jogador negro fluminense, em 1914, que usou o produto para poder jogar futebol numa época em que poucos negros praticavam o esporte (SANTOS, 2010). Há incontáveis casos de racismo no futebol brasileiro. Acrescentamos ainda a importância da ressignificação de

estereótipos no esporte, fundamentados pelo Darwinismo, os quais reduzem somente a características físicas do/da aluno/a os requisitos para praticar determinado esporte, criando rótulos aos negros/negras em determinadas modalidades. Recentemente, esse questionamento ficou muito evidente na fala emocionada da ex-ginasta **Daiane dos Santos**⁷⁸ sobre a representatividade da conquista histórica da medalha de prata, nas Olimpíadas de Tóquio/2021, por **Rebeca de Andrade**, uma jovem ginasta negra. Ressalta-se na fala, a ideia de que por muito tempo criaram-se estereótipos de modalidades em que os negros/negras poderiam competir ou não:

durante muito tempo as pessoas disseram que pessoas negras não poderiam fazer alguns esportes, e aí a gente vê hoje a primeira medalha para uma menina negra, tem uma representatividade muito grande atrás de tudo isso: é uma mulher, uma menina que veio de uma origem muito humilde, foi criada por uma mãe solo a Dona Rosa, o pai dela é vivo, mas não é presente na vida dela.

Em relação à formação humana, mencionada pela professora D2/UFSC, entendemos que os conhecimentos que a perpassam precisam estar presentes no currículo, não somente em alguns componentes curriculares específicos das Ciências Humanas. Parece-nos óbvio pensar a “formação humana” já que é formação de seres humanos, no entanto, por que ela precisa se afirmar como uma categoria de análise nos discursos dos PPCs e fala dos/as docentes?

Para pensarmos uma formação a partir da ética e da alteridade, é importante deslocar-se da obviedade que traz a expressão “formação humana” para a compreensão dos sentidos que uma formação na perspectiva “humanizadora” pode produzir. Logo, os estudos culturais, decoloniais e pós-estruturais podem apontar alguns caminhos para refletirmos uma formação mais ética, que questione as desigualdades, que vá além do pensar o respeito e o convívio menos desigual, deve-se, pois, pensar outro mundo possível, outro currículo e outras maneiras de produzir conhecimento, reconectando-se com o corpo, com o coletivo e com a Mãe Terra.

Entretanto, não ousamos apresentar verdades, mas reflexões. No sentido de não cairmos na falácia dos modelos de educação reduzidos a competências técnicas e eficiências para formar um futuro trabalhador, de modo que o trabalho⁷⁹ é parte de nossas vidas, porém, somos mais que

⁷⁸ A opinião da ex-ginasta e comentarista das competições de ginástica nas Olimpíadas de Tóquio de 2021 nas transmissões da rede Globo pode ser acessado no GE/Globo do dia 29 de julho de 2021 em <https://ge.globo.com/olimpiadas/noticia/daiane-vibra-pula-e-se-emociona-com-prata-de-rebeca-veja-video.ghtml>.

⁷⁹ Antunes (2009) traz reflexões sobre os sentidos do trabalho, se por um lado precisamos dele no sentido emancipador, por outro o negamos quando nos aliena, nos explora “o sentido do trabalho que estrutura o capital

isso para revelar nossa humanidade. O mundo em que vivemos é a consequência do que pensamos e agimos com as outras pessoas, com o ambiente em que estamos, constantemente, afetando e sendo afetados.

Além disso, não podemos correr o risco de cair num relativismo do conceito de que somos todos iguais e temos as mesmas oportunidades. Somos diferentes e mantemos uma relação de constante “vir a ser”, pois o mundo é histórico, a humanidade muda, o conhecimento também. Numa relação ética e humanizada de pertencimento deste mundo, precisamos superar a ideia de somente percebermos e respeitarmos as diferenças, mas compreender as desigualdades e nos posicionarmos contra as injustiças. Isto posto, voltamos a considerar a tríade “ser”, “estar” e “conviver” nesse mundo tão diverso e em constante transformação. Isso requer pensar a educação a partir de uma formação ética em relação aos valores da democracia, da justiça, do pluralismo, entre outros, que estão implicados no cotidiano da escola e fora dela. Compreende analisar a educação nos aspectos ético-político, epistemológico e subjetivo, trazendo reflexões constantes sobre o mundo e como é possível viver nele, posicionar-se frente a ele/nele e se relacionar com outros/as.

Sendo assim, faz parte de uma formação humanizadora elucidar saberes outros, invisibilizados e que fazem parte do patrimônio histórico-cultural, como direito garantido a todos os seres humanos, de reconhecimento da diversidade de manifestações humanas construídas historicamente.

As contribuições de Verrangia; Gonçalves e Silva (2010), propostas no artigo “Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências” estimulam possibilidades de pensarmos algumas propostas numa perspectiva de formação ética com o trato do conhecimento da Educação Física e da educação das relações étnico-raciais: a) As culturas corporais de movimento e a construção de uma convivência ética na sociedade; b) Superação de estereótipos, valorização das diferenças e os conhecimentos das culturas corporais de movimento da Educação Física; c) Culturas corporais de movimento de raízes afro-brasileiras e indígenas como jogos, brincadeiras, danças, entre outras, que socializem as diferentes e plurais culturas do Brasil; d) Conhecimentos científicos, mídias e relações étnico-raciais.

acaba sendo desestruturante para a humanidade; na contrapartida, o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade é potencialmente desestruturante para o capital” (p.12).

Nesse sentido, defendemos a ideia de que é insuficiente desenvolver os conteúdos relacionados à EREER sem haver deslocamentos epistemológicos. Se os conteúdos estiverem presentes no currículo somente para cumprir requisito, sem aprofundamento, sem criticidade, eles aparecerão dessa forma também na escola, ou seja, apenas em algumas aulas ou para cumprir um calendário festivo relacionado ao tema. No entanto, acreditamos que não é uma escolha, esses conhecimentos precisam fazer parte da cultura corporal de movimento, já que o racismo, os preconceitos e as discriminações estão presentes no dia-a-dia e os/as professores/as precisam estar fundamentados teoricamente e epistemologicamente para enfrentar tais questões no cotidiano.

Quanto ao perfil do egresso do curso sob a perspectiva do C2 da UNIVILLE, no esforço da compreensão do discurso, é possível identificar alguns enunciados que se constituem no discurso da meritocracia e do empenho individual:

é um ser que vai trabalhar com tudo, com as oportunidades, com as pessoas independente com quem ou como, para ele não pode haver barreiras. A gente trabalha com isso dentro da Educação Física, a tua barreira tu constrói em cima de ti, o espaço não pode ser barreira, a gente não vende a ilusão que a escola é maravilhosa, a gente trabalha com as especificidades relacionadas ao comportamento humano, ao comportamento motor ao comportamento ambiental, e principalmente ético, o nosso egresso ele tem uma característica de sair daqui preparado, se ele não consegue se preparar aí é um problema que a gente tem que analisar depois, mas a gente tem bons retornos de alunos que foram para a escola que conseguiram ambientes mais favoráveis para eles, também têm outros alunos que enfrentaram dificuldade porque não conseguiram adaptar um modelo novo de ensino porque o pessoal que tá lá é uma pessoa que manda e o professor novo não tem vez.

O discurso da meritocracia no âmbito educacional é uma regularidade enunciativa que se repete a partir das “regras do campo em que elas se distribuem e se reproduzem” (DELEUZE, 2005, p. 16). Ao escolhermos a opção teórica de Foucault (1996; 2016), em que os discursos estão contidos em relações de poder e os acontecimentos históricos são descontínuos, não lineares, porém apresentam dispersão e regularidade, entendemos que no sistema educacional, os enunciados de mérito sempre foram enfatizados em práticas de subjetivação, especialmente, nos processos de avaliação e regulação. Também, percebemos muito presente na sociedade a romantização das conquistas baseadas no ganho individual, em que se responsabiliza o próprio sujeito pelo seu fracasso. A meritocracia anuncia que cada um é responsável por sua própria educação e pelo seu próprio destino (OLIVEIRA, 2019). Esses processos de individualização e

seleção, entendidos como um “sistema justo”, repetem-se, embora dispersos, nos discursos dos processos MEC como nas subjetivações da sociedade.

A regularidade, segundo Foucault (2016):

não caracteriza uma certa posição central entre os limites de uma curva estatística - não pode, pois, valer como índice de frequência ou de probabilidade; especifica um campo efetivo de aparecimento. Todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado. Não se deve, portanto, opor a regularidade de um enunciado à irregularidade de outro (que seria menos esperado, mais singular, mais rico em inovações), mas sim a outras regularidades que caracterizam outros enunciados (p. 176).

Para compreender o discurso, que é um conjunto de enunciados, é preciso definir regularidades, uma ordem, regras que dão suporte a uma formação discursiva. Se tomarmos a meritocracia como objeto de análise, não precisaremos ir a fundo à sua origem, mas articulá-lo a um conjunto de regras que o constituem, “fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterre na profundidade comum de um solo originário, mas que desenvolva o nexos das regularidades que regem sua dispersão” (FOUCAULT, 2016, p.58). Então, para compreendê-lo, podemos observar como o enunciado emerge na sociedade, no sistema educativo e quais são suas regularidades? Poderíamos citar alguns exemplos, como os mecanismos de seleção em larga escala enunciados do MEC, que se refletem no dia-a-dia da escola, na constituição da subjetividade das pessoas, orientando pensamentos e práticas as quais sustentam que o sucesso escolar depende somente do sujeito individualmente. Conceitos estes, reforçados nos meios midiáticos também.

Após 1980, com uma maior abertura democrática, especialmente a partir de 1990 com as novas diretrizes para a educação LDB 9.394/1996, passa-se a pensar num projeto de educação de universalização e qualificação. O PNE 2011/2020 tinha como meta universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos, universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, nesta faixa etária. O Artigo 3º inciso I da LDB 9.394/96 tem como princípio base para o ensino “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). No entanto, quando um projeto educacional se alicerça em uma lógica neoliberal, as concepções de sujeito e sociedade serão orientadas pela competição, pela exclusão e pelo aspecto utilitário do conhecimento. Se a lógica é excludente, como materializar a universalização da Educação Básica? Somente pelo maior número de matrículas efetivadas? As oportunidades são as mesmas para todos os/as estudantes? E os/as estudantes que não têm nem as

suas necessidades básicas garantidas em casa conseguirão aprender da mesma forma, só dependendo do esforço individual? Essas questões podem ser trazidas para a Universidade também. Todos/as os/as alunos/as têm as mesmas condições de estudar e aprender? Diante de uma diversidade enorme que se apresenta em diversos aspectos, todos/as aprendem da mesma forma e, ao mesmo tempo?

A professora D2 da UFSC expressa bem essa preocupação com a educação que não inclui, moraliza e culpabiliza o indivíduo e a família:

um olhar moralizante para a família, para as condições econômicas dessas crianças, vai se construindo uma ideia de sujeito incapaz, né? Como se isso fosse do sujeito, ele não tem condições de aprender por quê? Ai o porquê que vem e culpabiliza a família, o local onde ele mora, as condições de moradia que ele tem. Então cai para uma questão que é social, política, econômica, mas que se individualiza na escola, o culpado pelo fracasso é sempre o sujeito. E ele que não consegue, é ele que não faz, é ele que não avança, né?

Os currículos são inclusivos e acolhem os sujeitos? Para Corazza (2005), um pós-curriculo vai de encontro aos currículos oficiais de gestões neoliberais e suas avaliações em grande escala, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, porque se alicerçam no “princípio de uma totalizadora identidade-diferença nacional” (p. 104). Para autora esse princípio é estratégico, pois embora reconheça as diferenças,

utiliza a tal identidade nacional para tratá-la como desvios ou ameaças. Acima de tudo princípio obediente, que segue os imperativos globais de administrar a pluralidade, a diversidade e a alteridade, por meio da transformação de cada diferença e de cada diferente em objeto de ação curricular-estatal, a ser corrigido ou eliminado (p 105).

Na perspectiva do C3 da UNOCHAPECÓ, o perfil do egresso esperado pelo curso

tem sempre aquela perspectiva de formar um profissional que ele seja crítico, que ele possa ter um posicionamento perante as situações, que seja um profissional que tenha autonomia para poder tomar decisões, também a gente procura focar muito nesses aspectos para que ele tenha uma autonomia maior e para que consiga entender a realidade e se posicionar perante essa realidade[...] A gente muitas vezes idealiza o cenário perfeito e depois na escola esse cenário não é o que a gente identifica. Mas é lógico que a gente também tem que trabalhar com possibilidades, de fornecer possibilidades para que esse estudante consiga visualizar o que é possível.

Destacamos nesse relato do coordenador o sentido da expressão “posicionamento perante a realidade”, entender a realidade, criar possibilidades. Não basta que o/a professor/a domine os conhecimentos específicos do seu componente curricular, entendemos ser muito importante “ler o mundo” antes mesmo de ler a palavra, como já dizia Paulo Freire na sua obra *A importância do ato de ler*. A leitura do mundo, da realidade, vem antes da leitura das palavras:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p.9).

Defendemos a ideia de que é necessário pensar a formação de um sujeito crítico, sensível e ativo na sociedade, principalmente, no cotidiano escolar, já que esse espaço é uma construção social e implica a percepção do seu cotidiano e as relações dos diferentes sujeitos que dela participam. Assim, perante qualquer forma de discriminação, exclusão ou desigualdade, sua presença não é neutra, ela media conflitos, ressignificações e negociações nas relações que vão construindo o ambiente escolar. A formação pode possibilitar um olhar sensível para a leitura de mundo, “preparo para entender o mundo, etc. Presumimos que a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, de seu corpo e de sua sensibilidade” (SACRISTÁN, 2013, p.24).

Podemos entender essa formação ou preparo para conceber o mundo como um espaço para práticas de liberdade a partir da ética do “cuidado de si”, conceitos que aparecem no pensamento de Foucault (2006). Não um cuidado de si como egoísmo ou para atender a interesses individuais, mas de modo que a prática de liberdade seja condição ontológica da ética e provoque uma relação com os outros já que implica: relações com a comunidade; ouvir o/a outro/a e aprender com que o/a outro/a diz; ouvir a verdade do/a outro/a; a gestão do poder na relação para que não seja de dominação. Portanto, “o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si” (p.271). O interessante é que Foucault (2006) não defende que o cuidado de si seja a “chave” de tudo como uma “utopia”, mas ao olhar para isso é possível produzir algo, outras formas de dizer, de pensar e de se deslocar em diversos lugares. Há várias possibilidades em relação aos jogos da verdade, ou seja, em relação às regras de produção das verdades, “certamente nesse campo da obrigação de verdade que é possível se deslocar, de uma maneira ou de outra, algumas vezes contra os efeitos de dominação que podem estar ligados às estruturas de verdade ou às instituições encarregadas da verdade” (p. 280).

Nesse sentido, o debate em torno da elaboração de uma estrutura curricular é conflituoso, porque as questões políticas e epistemológicas, embora algumas vezes não sejam consideradas, quando há o foco nos requisitos legais, perpassam as escolhas a todo momento, afinal não são neutras. Portanto, analisar os discursos dos docentes a partir das ideias de Foucault

nos ajuda a perceber como os mesmos constituem a produção do sujeito e levam a práticas sociais que produzem discursos, ou seja, os discursos produzem-se de diversas formas e causam diferentes efeitos em cada um, constroem concepções sobre as coisas com consequências teóricas e práticas, entendendo que o sujeito é “lugar de excelência dos investimentos de poder e saber” (FISCHER, 2002, p.43).

Quanto às concepções epistemológicas, as quais fundamentam os projetos analisados, encontramos os seguintes resultados conforme quadro a seguir.

Quadro 6: Concepção Epistemológica do curso

IES	Concepção epistemológica do curso
UFSC	<p>O projeto apresenta algumas orientações conceituais na formação de professores de Educação Física, a partir dos estudos de Feiman-Nemser (1990), Gómez (1992), Carreiro da Costa (1994), Garcia (1995) e Nascimento (2002), que são a acadêmica, a técnica, a pessoal, a prática e a crítica. Elas não se excluem, pois nenhuma delas é capaz de explicar a formação de professores na sua totalidade. Assim, o coletivo de docentes não entende as concepções de forma isolada e fechada, pois se transformam e evoluem com o passar do tempo e “na medida em que novas abordagens determinam novas visões destas orientações curriculares e, conseqüentemente, níveis diferenciados dos papéis assumidos pelos estudantes dentro do processo de formação” (p.12).</p> <p>O projeto prevê no processo de teorização da Educação Física discutir as perspectivas de abordagem do conhecimento em Educação Física, destacando o objeto de estudo da área: a do esporte e, uma mais geral, que compreende o movimento humano ou as manifestações da cultura do movimento humano. Destaca uma formação crítica, mas o projeto busca um posicionamento que abrange uma teoria geral, dos conhecimentos da Educação Física para que se possa superar uma fragilidade teórica, o que proporciona uma informação unívoca.</p>
UNIVILLE	<p>O projeto percebe a sociedade atual na sua complexidade, incertezas e desafios para os futuros docentes, “a humanidade vive um momento de crise, de mudança de paradigma que exige a construção e a revisão de novas formas de pensamento de educação” (p. 41).</p> <p>O currículo do curso de Educação Física busca atender à complexidade da sociedade que se transforma aceleradamente, e tem-se como valor básico a qualidade de vida. Portanto, formar professores com “visão de homem como ser biopsicossocial, que age conscientemente, se comunica por intermédio do movimento e valoriza o repertório cultural que o estudante traz, em um processo contínuo e aberto do aprender a aprender” (p.42).</p> <p>A proposta filosófica fundamenta-se no princípio de que a expressão corporal pode criar espaços coletivos de socialização, de discussão e ação, em que ocorre a indissociabilidade entre a teoria e a prática, o saber e o fazer, numa perspectiva histórica. Nesse sentido, a participação dos estudantes faz-se necessária, para que os quais tenham espaços próprios de discussão e ação, de construção de conhecimento, por meio da pesquisa, integrando disciplinas afins e abordando problemas relacionados com a sua formação.</p>
UNOCHAPECÓ	<p>O projeto de formação do curso tem uma perspectiva crítica e entende que as ações pedagógicas, frente às demandas de nosso tempo, devem ser “voltadas à construção de um sujeito atuante na sua realidade, ou seja, crítico, autônomo, criativo, com possibilidade de pensar e atuar de forma racional e com relativa</p>

	<p>autonomia” (p.51).</p> <p>Para tal, o projeto atenta para o respeito à singularidade de cada ser humano, para que tenha uma formação humana, a possibilidade do exercício da cidadania, por meio de todos os elementos que constituem o contexto educacional, “o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a gestão e organização do processo educativo, a formação continuada dos profissionais da educação, o processo de participação coletiva, entre outros” (p. 52).</p> <p>Fundamentado em Demo (2000), o projeto básico de conhecimento deve garantir o acesso universalizado “às condições de participar e produzir”, o qual compreende duas dimensões indissociáveis: a qualidade formal (habilidades, técnicas, procedimentos frente ao desenvolvimento) e a qualidade política ou competência humana (valores e conteúdos do sujeito em participar da sociedade humana). Nesse sentido, aponta para o significado do conhecimento quando consegue resolver os fins e valores sociais “intencionalizados por cada instituição educacional”, e não pela imparcialidade do método científico.</p> <p>Portanto, o projeto entende como fundamental na formação de um sujeito a capacidade crítica de ler a realidade e interpretá-la, aprendendo a aprender, como também, uma “práxis que garanta a equidade nos pontos de chegada, por meio da articulação entre o conhecimento teórico e a prática dos sujeitos envolvidos com/no processo” (p.53), pois teoria e prática são elementos indissociáveis na construção do projeto.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na leitura e análise dos PPCs dos cursos participantes da pesquisa

Podemos perceber que os Projetos Pedagógicos buscam alcançar uma formação mais generalista e crítica do estudante, fundamentam os projetos em ideias, as quais compreendem o ser humano na sua totalidade e como sujeito atuante na sociedade. Observamos que os projetos das UFSC e UNIVILLE não se sustentam em uma teoria epistemológica única para orientar essa perspectiva de ser humano que desejam formar. No projeto da UFSC (2005) essa perspectiva está inclusive fundamentada por Gaya (1989) e Sobral (1992), quando os docentes informam que se valem de uma “teoria geral” para que não se limite a apenas um significado, já que entendem que os referenciais teóricos, aplicados à Educação Física, possuem diferentes interpretações ou concepções teóricas.

Ao conversar com o coordenador de curso desta Instituição, sobre as teorias ou qual Concepção epistemológica fundamenta o Projeto Pedagógico do curso, ele nos informou que não havia participado das atuais discussões e da reestruturação do projeto vigente, nem tampouco do anterior, propondo que buscássemos informações mais precisas com as docentes que compunham o NDE atualmente. Ao questionar a professora membra do NDE dessa instituição, sobre as concepções epistemológicas que balizavam o currículo do curso, ficou bem clara a ideia de não restringir o projeto a apenas uma teoria, de modo a contemplar o coletivo de docentes com suas diferentes perspectivas, como afirma:

[...] o movimento humano é nosso foco de estudo. Nós não tomamos como base uma teoria específica porque compreendemos que não existe um consenso de qual teoria deveria ser embasadora de um projeto pedagógico. Por que eu instituir, por exemplo, uma base histórico-crítica, isso vai deixar muitos professores de fora desta fundamentação, porque muitos outros professores não concordam com a histórico-crítica. Se eu definir que vai ser a saúde renovada, muitos outros vão ficar fora porque não compreendem a formação somente a partir da saúde renovada. Tentamos incorporar e aí o vigente e o atual, o vigente e o próximo essa reformulação busca contemplar as diferentes vertentes de possibilidades existentes dentro do campo da Educação Física. Então nós não fizemos uso e não optamos por fazer uso de uma teoria embasadora específica, ela cumpre com a legislação, ela tem uma fundamentação explicativa de todos os cenários exigentes dentro de um projeto pedagógico, mas ela não toma como base uma teoria.

A UNIVILLE propõe um currículo que acompanhe as transformações da sociedade complexa, pós-moderna, a qual não se fixa a paradigmas e certezas, embora não se defina uma teoria que fundamente as ideias propostas, indicam um currículo mais plural, compreendendo o ser humano na sua totalidade e sua complexidade.

O coordenador C2 da UNIVILLE informou que o NDE também optou por não balizar uma única base sustentadora do Projeto, como afirma:

[...] a gente não cria base que pudesse dizer é dessa corrente ou daquela corrente, a gente tenta olhar possibilidades, tu olhando ali tu identifica traços de uma, traços de outra, mas tu não pode dizer é isso! Acho que talvez essa uma das virtudes do nosso projeto pedagógico que tu não tá amarrado a um processo, porque quando tu amarra um processo, tu entra num problema [...] quando ela é voltada só para uma coisa tu fecha uma porta e, as vezes fecha mais que uma porta. Então esse é um dos pensamentos nossos, a gente não se amarrar a uma base metodológica epistemológica, quer dizer nos vamos seguir a teoria tal. Nem vou citar nome aqui, eu faço isso com o bacharelado trabalho com todas as correntes pedagógicas, correntes de ensino, práticas de ensino, mostro as diferenças de todas elas: o tecnicismo, o construtivismo, a gente vai em tudo e cada professor tem a liberdade de trabalhar com a sua forma para os alunos perceberem que não existe uma forma só de se ensinar.

Percebe-se nas falas dos docentes da UFSC e UNIVILLE que relacionam muito uma teoria epistemológica às diversas abordagens ou às tendências da Educação Física já existentes. De fato, há diversas tendências pedagógicas da Educação Física que foram surgindo a partir de diferentes vertentes epistemológicas, e entendemos que todas essas abordagens devem ser desenvolvidas no curso como possibilidades metodológicas de ensino das culturas corporais de movimento da Educação Física construídas na sua história. No entanto, ao refletirmos sobre os saberes pertinentes à formação docente e à complexidade que envolve a estruturação de um currículo, torna-se imperativo discutir sobre as concepções de currículo que orientam ideologias, percepções e formas de reconhecer/legitimar modelos de conhecimento (PACHECO, 1996).

Entendemos que um currículo não é neutro e as teorias “podem abordar os processos de legitimação do currículo, já que existe uma ideologia subjacente a qualquer decisão curricular” (PACHECO, 1996, p. 34).

O projeto Curricular enquanto uma política curricular institucional se constrói com negociações e disputas de discursos que buscam instituir sentidos para o currículo em defesa de suas formas de pensar a educação e a sociedade. Por isso, um projeto curricular é uma prática política e de poder que atribui sentidos, conforme explica Lopes e Macedo (2011, p. 41):

É uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está em volta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo poder ser dito.

Embora não se aconselhe ter um único olhar para o currículo, pois existem diferenças entre docentes do mesmo curso quanto às suas formações identitárias e concepções, importa pensar que uma noção de “pode tudo” não é possível em uma proposta de formação. Faz-nos questionar se é viável cada docente escolher sua opção epistemológica acima de um projeto coletivo para a formação.

Também, incita-nos a refletir como podemos utilizar as diversas tendências da Educação Física em nossas propostas pedagógicas, quiçá um pouco da tecnicista, da cultural e da crítica? Misturar tendências porque é preciso trabalhar determinada técnica do movimento, não justifica a opção. Primeiramente, decidir-se por uma tendência mais crítica ou pós-crítica e cultural não quer dizer negar a técnica do movimento ou os conhecimentos construídos historicamente, os quais representam um patrimônio cultural, mas propõe uma superação de atividades meramente tecnicistas e condicionantes que tem a técnica como um fim em si mesmo. Essa opção reforça o processo de racionalização, apoiado em padronização, em cópias e em estereótipos de movimentos, dificultando, assim, a potencialidade do movimento como cultura no desenvolvimento de qualidades mais humanizadas como a coletividade, a sensibilidade, a cooperação e a criatividade, conforme já proposto em Piccinini (2011).

Veiga-Neto (2004) indica algumas possibilidades de reflexão sobre o discurso e sobre o sujeito a partir de Foucault com conceitos como o da cultura, utilizados nos Estudos Culturais. Para ele, os discursos são compreendidos como históricos, articulam-se, complementam-se e se

impõem a nós como uma verdade, e nós ocupamos um lugar nesse emaranhado de discursos que institui um conjunto de significados, os quais vão dando sentido a nossas vidas. É isso o que nos faz seres culturais. Dessa forma, a cultura pode ser pensada para além de um domínio de objetos e práticas, mas o significado que lhes damos e os ressignificamos para outros contextos.

Nessa perspectiva, de perceber o corpo e o movimento como culturais, encoraja o trato pedagógico com as culturas corporais de movimento para que possam se constituir do “corpo real” a partir das experiências corporais que os/as estudantes trazem de suas vivências. Porém, isso não impede que se desenvolva a técnica dos esportes, das ginásticas, da capoeira, das danças, etc. Podemos utilizar como exemplo, o trato pedagógico dado à ginástica, em que é importante trabalhar com as técnicas e com os códigos dos movimentos gímnicos, construídos historicamente. Contudo, na perspectiva de um currículo cultural, para além das técnicas e valorizações de competições olímpicas, torna-se significativo abrir espaços para os/as estudantes experimentarem e expressarem seus movimentos a partir de suas vivências corporais, suas possibilidades acrobáticas e criativas de “se movimentar” na ginástica, valorizando e reconhecendo as diferentes identidades e culturas corporais dos/das estudantes. Além disso, é importante abordar sua história e origem, superar a ideia de que a ginástica surge a partir de uma prática científica do Movimento Ginástico Europeu, invisibilizando, por exemplo, a arte circense, a qual já existia nas produções gímnicas dos funâmbulos nas ruas⁸⁰ e outras possibilidades acrobáticas trazidas por diferentes povos que já praticavam movimentos gímnicos antes de serem sistematizados cientificamente pelo Movimento Europeu.

Dessa maneira, entendemos que, ao tratar dos conhecimentos de cada Componente Curricular, a concepção de ser humano e de sociedade que queremos formar volta para o centro do debate, de modo que nossas concepções e deslocamentos epistemológicos se materializam nas práticas pedagógicas e nos sentidos produzidos por elas.

Já entre os/as professores/as da UNOCHAPECÓ, embora tenham destacado uma preocupação com as diferenças filosóficas e epistemológicas do coletivo de docentes da IES, há uma orientação única do currículo que parte da realidade sociocultural do entorno da comunidade. A IES opta como base estruturante do Projeto uma concepção mais crítica que

⁸⁰ Artistas de rua, pessoas de que praticavam artes circenses nas ruas, as quais foram invisibilizadas pelo espírito científico que sistematizou a base da ginástica para a Educação Física.

prepare o/a professora/a para interpretar a realidade e atuar no contexto com intencionalidade. O coordenador do curso nos informa que:

O curso é pensado muito na realidade regional, lógico tendo todo um suporte, como a gente falou epistemológico e filosófico, mas também tem esse olhar para a realidade regional que, na verdade acaba sendo uma base institucional, a nossa instituição até por ser uma instituição comunitária ela acaba tendo muito esse olhar da comunidade do entorno e para pensar também desde o PDI até os PPCs dos cursos (C3/UNOCAHPECO).

De acordo com essa proposta, a professora membra do NDE acrescenta que, apesar de não estar muito evidente no Projeto, ela destaca a dialética como balizadora do currículo, especialmente por que temáticas sobre a realidade (inclusive os trazidos pelos estudantes) são orientadoras dos períodos de formação:

Nós vamos balizar numa perspectiva muito mais dialética, lá a gente não deflagra qual é porque a gente tem que trabalhar um pouco mais voltado para a fenomenologia, outros mais com o materialismo histórico, mas o que a gente balizou metodologicamente foi trabalhar em anos temáticos. Então nós temos anos temáticos que são os propulsores de cada um dos semestres letivos né? Então, por exemplo, agora hoje eu entro em sala de aula para trabalhar o ano temático do 3º período, o 3º período entra no segundo ano temático, que vai até o 4º período, então eles vão ter um ano trabalhando em torno de um tema que vai fazer com que reflitam sobre o processo de ensino aprendizagem e as nossas aulas elas são separadas nessa perspectiva de daí olhando para o método né nessa questão da dialogicidade, do diálogo com, que a gente não parte do nada, que a gente parte de algo que eles já conhecem muitas vezes minimamente em alguns casos né? Mas que eles tenham conhecimento e a partir desse conhecimento que a gente vai construir os nossos conceitos daí para frente do componente né? Então a participação do aluno é uma participação eu posso dizer que todos os professores do curso de Educação Física trabalham nessa perspectiva né da construção coletiva com os estudantes e que eles são ativos no processo. Eles são protagonistas, então o envolvimento deles a nossa metodologia é essa, é fazer com que o aluno participe intensamente das nossas aulas ajudando a construir e reconstruir a aula quantas vezes for necessário.

No PPC do curso, os anos temáticos, mencionados pela professora, são ações interdisciplinares os quais são vinculados à proposta pedagógica e articulados a situações concretas do campo de atuação. São eles: no 1º Ano – Ser sujeito universitário; no 2º Ano – Ser *ethos* universitário; no 3º Ano – Ser sujeito da práxis e no 4º Ano – Ser sujeito professor. Por sua vez, os anos temáticos se articulam a módulos temáticos agrupados a partir de aproximações de um conjunto de componentes curriculares, mas que se integram entre si com intenção de construir uma “identidade pedagógica” própria e se vincular aos anos temáticos, considerando os objetivos, as intencionalidades políticas e pedagógicas do curso e o perfil dos egressos; quais metodologias de ensino aplicáveis às diferentes realidades e situações; a importância de cada componente

curricular na formação inicial em Educação Física; porque a necessidade de uma abordagem crítica na formação de professores/as de Educação Física (UNOCHAPECÓ, 2014).

A professora da UNOCHAPECÓ afirma que o coletivo, na sua maioria, segue a proposta do projeto, propondo o envolvimento do/a estudante como protagonista do processo para que participe ativamente na construção e reconstrução das aulas. No entanto, destaca que algumas exceções também se apresentam, quando professores de outros cursos mais voltados para a área da Saúde resistem à proposta:

Ai é diferente quando pega um professor de anatomia, às vezes um professor que não é do curso, às vezes, ele tem aquele jeitinho daquela anatomia clássica lá, então é mais difícil da gente inserir, mas os do curso de Educação Física têm uma metodologia, seguem essa nossa proposta metodológica, se identificam com os anos temáticos.

Que regras discursivas nos enunciados e suas relações em funcionamento estão presentes nessa fala da professora? Analisando esse discurso, buscamos compreender as relações e práticas-históricas que trazem as expressões “anatomia clássica” com “seu jeitinho” de ensinar a partir de uma formação discursiva do campo da Saúde e Ciências Biológicas que não permite, talvez, buscar outras formas pedagógicas de ensinar, conectar-se com a realidade e com os sujeitos do currículo. A formação discursiva e os conceitos são utilizados conforme o campo de saber. Porém, o ensino de disciplinas básicas da Saúde, como, por exemplo, a anatomia humana, também podem suscitar reflexões sobre a prática pedagógica que não se esgota em sua natureza técnica, e pode ser repensada, articulando-se a expectativas do contexto educacional. Em especial, as questões raciais, já que o racismo científico legitimou o racismo estrutural, a partir da inferiorização dos corpos classificados como não-brancos. Nesse sentido, o olhar para o corpo humano valorizando as diferenças e desconstruindo estereótipos de formas físicas é fundamental, como sugerem Verrangia; Gonçalves e Silva (2010, p. 713) na abordagem da evolução humana, sendo importante discutir

as diferenças físicas entre os diferentes grupos étnico-raciais e o papel da cultura em atribuir valores, negativos ou positivos, a tais características biológicas. Por meio de tal abordagem, propõe-se combater estereótipos, promovendo a distinção entre fatores biológicos e culturais presentes nessa complexa história evolutiva e valorizando a diversidade de formas físicas, tipo de cabelo, cor de pele, entre outras.

Por um lado, compreendemos a preocupação dos docentes quanto ao estreitamento ou limitações ao fechar-se em apenas uma base epistemológica curricular, considerando que o estudante tem o direito de compreender e optar dentre as diversas abordagens existentes a sua

forma pessoal de construir a sua prática pedagógica para abordagem do conhecimento com os/as seus/suas futuros/as alunos/as. No entanto, pensar um currículo e estruturá-lo é fazer escolhas de saberes e conhecimentos, o que compreende tomada de decisões sobre a formação, exigindo um posicionamento ideológico que abarca concepções políticas, culturais, científicas daquilo que se quer para a sociedade. Portanto, sem dúvida o currículo de formação deve compreender diversas abordagens e concepções relacionadas à produção do conhecimento da área e nas práticas pedagógicas.

Veiga-Neto (2002) atenta para o cuidado com os paradigmas quando se empregam discursos que subjagam e colocam-se numa posição de superioridade em relação a outras falas: “em termos epistemológicos contemporâneos, cai-se sempre numa falácia ao tentar hierarquizar os outros discursos a partir de um suposto lugar (que seria) superior e estável” (p.35). O autor apresenta duas reflexões para justificar essa preocupação: primeiro, porque utilizar-se de um paradigma se dá, muitas vezes, de forma “aligeirada” e como um “selo” uma “moeda forte” ou uma “grife”. Segundo, porque a palavra traz uma polissemia que não se fixa e reduz-se a um sentido só para “encaixá-la”. O autor cita um pensamento simples, mas com profundo significado, de Foucault: “A verdade é deste mundo”, os discursos têm significado no pensamento e na vida, eles “são partilhados por uma comunidade que coloca em funcionamento” (p. 38), portanto se transformam com o tempo, pois são históricos. Os apontamentos do texto do autor nos fazem refletir sobre o cuidado necessário, tanto para não fazer escolhas “hegemônicas” com pretensão de escolha única e definitiva, nem tampouco uma “dispersão total”, onde “tudo vale”. A Educação Física precisa debater as várias áreas do saber, pelas quais perpassa, não somente apontando proposições ditas “falsas ou verdadeiras” para a formação, mas nos movimentando nesses diversos campos de estudo, para atribuir um sentido ao currículo no projeto de formação de professores/as.

Assim como em qualquer campo do conhecimento, no do currículo também é comum encontrarmos a opção de uma teoria, que busca uma forma de relacionar-se com as práticas pedagógicas no contexto escola e sociedade (PACHECO, 1996). A construção do currículo, concebida a partir da concepção sobre o ser humano que se quer formar, dos conhecimentos e da maneira como serão construídos na formação, articulam-se entre si no processo de estruturação: perfil do egresso, objetivos do curso, estrutura curricular, metodologias e avaliações. Isso significa, então, que discutir epistemologias de currículo é importante para compreender qual

perspectiva de currículo queremos construir e a partir da compreensão de que o currículo não é linear e estático, mas sim histórico, nem busca um paradigma curricular, mas fundamentos teórico-práticos que orientam a construção dos conhecimentos com os/as estudantes.

Na esteira de Veiga-Neto (2004, p.40), entendemos que a cultura está envolvida em relações de poder que dão significado ao que é pertinente a cada grupo sociocultural. Nesse sentido, ajuda-nos a pensar os conflitos e tensões identitárias e discursivas no campo cultural do currículo:

A cultura está imbricada indissolúvelmente com relações de poder, derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo. Isso significa, então, uma desnaturalização da cultura, isso é, significa que, para os Estudos Culturais, não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder. Ao salientar o papel do poder – ou talvez se poderia até dizer: ao colocar o poder no centro das significações e identidades culturais-, esse campo abre uma frente para que se possa construir uma ponte com o pensamento de Foucault. (VEIGA-NETO, 2004, p. 40).

Percebemos, assim, que ao invés de “não conceptualizar” um projeto de currículo, poderíamos refletir sobre as concepções de forma a “reconceptualizá-las”, na reestruturação curricular. Nessa perspectiva, a reconstrução do currículo pode superar a ideia de “atualizar” os conhecimentos, mas sim envolve (re)pensá-los na sua totalidade e complexidade. Nesse sentido, Pacheco (1996) contribui para avaliarmos essa questão, pois traz reflexões sobre a emergência de uma reconceptualização do currículo, enquanto projeto de formação, a partir das ideias da Pós-modernidade. Tais apontamentos nos mostram que o currículo é expresso “por uma pluralidade de decisões tomadas e interpretadas por diversos actores” (p. 44), considerando as perspectivas e pressupostos ideológicos, econômicos, sociais, culturais destes atores e do sistema educativo.

Pacheco (1996, p. 45) acrescenta, ainda, que a reconceptualização do currículo percebe e questiona alguns aspectos fundamentais como:

A legitimidade normativo-jurídica do plano estruturado com referentes de aprendizagem, a interligação do que pode ser face ao que deve ser; a defesa dos valores, propósitos e significados de cada cultura; o papel de um actor curricular como parte integrante de um trabalho conjunto; um projecto de formação orientado para os desafios do mundo pós-modernidade.

Logo, (re) pensar os conceitos e perspectivas do projeto compreende retomar criticamente os pressupostos e propósitos do currículo, entendendo-o como uma ação e

participação equilibrada, não restringindo ao domínio restrito e individual do professor/a, mas a toda complexidade que envolve a materialização do projeto.

O campo do currículo é conflituoso, relacionados não só a diferenças de conceptualização de teóricos, como também aos conflitos advindos da própria sociedade, na qual há diferentes compreensões da política, da economia e da cultura. Os antagonismos persistem porque o currículo não é neutro e não deve ser percebido desvinculado da sociedade e da própria formação do ser humano (PACHECO, 2000).

A análise do discurso do currículo ajuda-nos a entender como é conflituoso o debate sobre elaboração de uma estrutura curricular, porque as questões políticas e epistemológicas, mesmo que, algumas vezes, não sejam consideradas, devido ao foco dado aos requisitos legais, perpassam as escolhas sobre os saberes a todo o momento, pois elas não são neutras e constituem o sujeito que pensa o currículo e que é ao mesmo tempo constituído por ele e por outros discursos presente em vários contextos.

Na Resolução CNE/CES n.º 7 de 31 de março de 2004 em seu Art. 7º, são indicados alguns eixos em que deverão orientar a organização dos conhecimentos no currículo de formação inicial: a “Formação Ampliada” que compreende as seguintes dimensões: relação ser humano-sociedade, biológica do corpo humano, produção do conhecimento científico e tecnológico; e a “Formação Específica” que orienta as dimensões: culturais do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico.

A Formação Ampliada é guiada pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do ser humano e da sociedade: Relação do ser humano com a Sociedade; Produção do conhecimento Científico-Tecnológico; Aspectos Biológicos do Ser Humano. Já a Formação Específica, refere-se aos conhecimentos identificadores da área: Aspectos da Cultura do Movimento Humano; Aspectos Comportamentais do Movimento Humano (motores e psicológicos), Dimensões Técnicas e Instrumentais do Conhecimento sobre o Movimento Humano; Aspectos da Educação Inclusiva; Dimensões Didáticas e Pedagógicas do Conhecimento.

As diretrizes orientam ainda que “as questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais” deverão ser abordadas como conhecimentos da formação.

A Resolução n.º 02 de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, entende que “a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2015, p. 2).

Essa resolução ainda prevê em seu artigo 6º que “o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica”. Pressupõe, ainda, uma proposta pedagógica que busca uma formação teórica e interdisciplinar dos/das profissionais, inserção no espaço da prática docente, a valorização do contexto educacional e seus impactos nesses contextos, entre outras questões socioambientais, éticas, estéticas, relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, conforme o seu Art. 5º VIII – “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015, p. 6). Sabemos, também, que a formação em licenciaturas prevê a inclusão das questões referentes à cultura afro-brasileira e a educação étnico-racial nos currículos como requisito legal, desde a Resolução n.º 1 de 17 de junho de 2004 e o parecer CNE/CP 3/2004.

Dessa forma, analisamos os Projetos Pedagógicos e seus conteúdos curriculares, observando os eixos/conhecimentos propostos pelas Diretrizes da Educação Física, os quais serão agrupados em Eixo 1: conhecimentos relacionados ao Ser Humano e a sociedade, envolvendo a sociologia, filosofia, antropologia; Eixo 2: conhecimentos biofisiológicos: biologia, morfologia, fisiologia, biomecânica; Eixo 3: conhecimentos didático-pedagógicos: didática, organização escolar, metodologias de ensino, currículo, etc.; Eixo 4: os conhecimentos relacionados às culturas de movimento da Educação Física; Eixo 5: conhecimentos sobre o comportamento humano: psicologia da aprendizagem, desenvolvimento motor; etc.; Eixo 6: conhecimentos científicos e tecnológicos: metodologia científica, produção científica, estatística. No quadro que segue, apresentamos os eixos e a carga horária, distribuídos no currículo:

Quadro 7: Conteúdos Curriculares de acordo com os eixos que orientam os conhecimentos distribuídos em horas/aulas no curso

EIXOS	UFSC	UNIVILLE	UNOCHAPECÓ
-------	------	----------	------------

Eixo 1: Ser Humano e a Sociedade	162h/a	252h/a	320h/a
	3	4	6
Eixo 2: Biológicas e Anátomo-fisiológicas	414h/a	540h/a	240h/a
	6	8	4
Eixo 3: Didático Pedagógicos	936h/a	984h/a	760h/a
	9	9	12
Eixo 4: Culturas de Movimento da Educação Física	1088h/a	936h/a	840h/a
	14	17	11
Eixo 5: Comportamento Humano	198h/a	216h/a	160h/a
	3	3	3
Eixo 6: Científicos e tecnológicos	252h/a	504h/a	280h/a
	4	6	6
TOTAL	3.050h ⁸¹	3.432h ⁸²	2.680h ⁸³

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos PPCs dos cursos participantes da pesquisa

Ao realizarmos uma análise geral da carga horária destinada aos aspectos biológicos e Anatomofisiológicos, em relação à carga horária total dos componentes curriculares na estrutura curricular, percebe-se que a UFSC compõe 12,8%, a UNIVILLE 16%, a UNOCHAPECÓ 9%, da carga horária total.

Quanto aos aspectos didático-pedagógicos somados aos das relações entre os seres humanos com a sociedade, compreendem a seguinte totalidade: a UFSC possui 34%, a UNIVILLE 36%, a UNOCHAPECÓ 40 % carga horária total do curso.

Podemos perceber que as dimensões didático-pedagógicas e humanas ocupam uma carga horária maior que as bio-anatomofisiológicas no curso, algumas até o dobro de horas e de

⁸¹ Neste total não estão somados os componentes curriculares eletivos e as PCC que tem um total de 576h/a e estão distribuídas em diversos componentes durante o curso.

⁸² Neste total não estão somados os componentes curriculares eletivos ofertados no 4º e 5º ano somando 144h no total porque são ofertadas um rol de disciplinas que compreendem a matriz, portanto não serão somadas especificamente a um Eixo. Também, não incluímos o componente curricular “Administração” que entraria na área de Ciências Sociais.

⁸³ Não foi incluso o componente curricular eletivo com 40h porque o rol possui componentes curriculares de vários eixos.

componentes curriculares. Portanto, não é possível afirmar haver maior ênfase de disciplinas bio-anatomofisiológicas.

Ao compararmos as dimensões bio-anatomofisiológicas com as pedagógicas teremos o quadro comparativo a seguir:

Quadro 8: Quadro comparativo dos conhecimentos da saúde e pedagógicos

IES	Bio-anátomofisiológicas		Didático-pedagógica	
UFSC	6	414h/a	9	936h/a
UNIVILLE	8	540h/a	9	984h/a
UNOCHAPECÓ	4	240	12	760h/a

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos PPCs dos cursos participantes da pesquisa

Percebemos que a estrutura curricular está bem distribuída, considerando os conhecimentos pedagógicos para o curso de licenciatura. Dos três cursos, dois se destacam com maior número de componentes da área da Saúde: a UFSC e a UNIVILLE, esta última quase empata com o número das pedagógicas, sendo que na UNOCHAPECÓ está distribuída uma a cada ano de formação aproximadamente.

No entanto, é importante observar, como os conhecimentos que compõe a área da Saúde, com ênfase no aspecto racionalizado e tecnicista da aptidão física ou “esportivizadas”, estão articulados aos conhecimentos durante a formação. Mesmo abordando esses componentes curriculares no curso de licenciatura, os quais são importantes para a formação na área, eles podem ser desenvolvidos de tal forma que os/as estudantes compreendam o seu corpo, não só na perspectiva anatômica-funcional, mas articulado aos diversos corpos-sujeitos sociais, culturais e políticos existentes na sociedade, assim como seus valores éticos, estéticos, étnicos e raciais entre outras diferenças e características singulares.

Nesse sentido, ao perguntar aos professores/as universitários/as sobre os discursos do corpo na história da formação da área e como o curso superou as concepções eugênicas e tecnicistas, na sua maioria, informaram que as concepções tecnicistas e eugênicas que marcaram a história da Educação Física foram superadas no curso de formação:

Eu acredito que em grande parte sim, pela própria formação acadêmica atual, pelos novos professores que estão ingressando no nosso curso, bastante efetivos, eu acredito que em grande parte esta visão higienista e militarista já foram superadas. Muito embora este avanço precisa melhor lapidação no sentido de que, voltando para a estaca zero, né? A constituição não só dos nossos estudantes, ela pregressa a vida acadêmica, né? A constituição dos docentes também, nós ainda temos docentes que tem uma formação acadêmica com este perfil. Então isso é algo que ainda pode ser mais

aprimorado, mas em linhas gerais acredito que 80% já foram superadas, uma visão mais humana e das relações humanas no nosso currículo (C1/UFSC).

A professora D1/UFSC e membra do NDE percebe que ainda há resquícios das concepções eugênicas, mas que uma visão mais geral das escolas não é possível. Portanto, é plausível um recorte do contexto em que atua:

A realidade que eu vejo de perto, eu não acompanho um cenário em que as relações eugênicas fazem parte, mas eu não posso garantir que as escolas do Brasil a fora tenham essas concepções superadas. Eu não posso traduzir isso a partir de um contexto em que eu não tenho inserção e convivência, né? Um dos conteúdos da disciplina de ginástica, talvez aí você tenha tido um pouquinho de sorte de cruzar a presidente do NDE com a professora de ginástica, um dos conteúdos é trabalhar as escolas de ginásticas, os métodos ginásticos, né? E tivemos inserção no Brasil de dois grandes métodos que eram muito eugênicos: que é o método alemão total militarista e eugênico, e o método francês moralista e rígido e que foi por alianças políticas foi o método oficial dentro da escola por muitos anos e uma das discussões são os resquícios que estes métodos deixam para o conteúdo escolar. Não só para a área de Educação Física, mas pelo contexto organizacional da própria escola, né? Porque até então quando esses métodos assumiram um papel dentro da escola nós ainda não chamávamos Educação Física, era ginastica, porque tudo era ginastica naquele período, né? Se você corresse era ginástica, não é a toa que os idosos dizem estou indo fazer ginástica mesmo que não seja ginástica que ele tá fazendo. Então alguns resquícios nesse sentido são históricos e difíceis de serem rompidos. Então eu acho que eles não foram superados, minha visão global do cenário, não houve uma superação, porque se tivesse superado não existiria preconceito (D1/UFSC).

Já a professora D2/UFSC que ministra o componente curricular “Seminários Temáticos em Educação e Processos Inclusivos” traz uma reflexão bem pertinente sobre as formas de exclusão que foram construídas ao longo da história da Educação Física, as quais precisam ser discutidas e ressignificadas, porque apesar de rupturas propostas na área ainda percebe-se fragmentos dessa história:

quando eu vou trabalhar a história da Educação Física para entender onde é que ela surge, né? Falar dos métodos ginásticos que é o que pauta já tá falando é um olhar europeu, então aí a gente já deixa um grupo grande de fora, é eurocêntrico, então como isso é formado? Qual é o campo de formação disso? E quando a gente vai estudar a história da Educação Física no Brasil, a gente vai ver ela relacionada com as questões médicas, né? Voltada para questões orgânicas de um corpo perfeito, de um corpo valorizado, de um corpo atento para questões de defesa de uma saúde, da ordem e do progresso, da manutenção de um progresso a partir de uma população saudável e daí o que a gente considera saudável, né? E também muito relacionado com a questão militar. Questão de movimento de performance, de defesa da pátria. Que foi feito total disciplinamento, então isso a gente vai vendo e os alunos ainda se espantam quando eu vou entrar na história da Educação Física por esse viés, historicamente a história da educação física ela é excludente, né? Haja vista que até pouquíssimo tempo tinha os processos seletivos que antecipavam a entrada do vestibular para fazer as provas seletivas que tinham para entrar no curso, então não era qualquer pessoa que entrava no curso, não era com qualquer corpo que entrava no curso, entrava no curso aquele previamente selecionado tidos como aqueles em potencial para se desenvolver numa

determinada área. E atualmente tem sim esse olhar totalmente biológico, né? Totalmente orgânico, eu acho que isso vem mudando, a gente tem rupturas sim e é importante destacar isso né?(D2/UFSC)

As argumentações fundamentadas no conceito de biopoder por Michel Foucault, anteriormente esboçadas nas reflexões sobre o corpo deste estudo, são corroboradas nas teorias eugenistas e racialistas instituídas nas formações iniciais em Educação Física e expressadas nos enunciados da professora. Os estudos de Baptista (2015) apresentam uma contextualização desses testes de aptidão específicos no acesso aos primeiros cursos de formação de Educação Física, especialmente no EEFD-UFRJ, entre 1970 a 1985, anos marcados pela Ditadura Civil-militar. Os discursos de educação do corpo, fundamentados cientificamente nos saberes biomédicos, foram difundidos e apropriados na instituição. Quais corpos eram aceitos nos cursos de formação de Educação Física? Quais corpos poderiam se formar professores/as de Educação Física? Era necessário um corpo “apto” para participar da Educação Física, o que não era possível para qualquer um, já que o padrão de corpo exigia ser forte, viril, saudável e útil para realizar as técnicas da ginástica e dos esportes, pois “o discurso legitimador da Educação Física aquiesce e encontra um lugar para o esporte ‘junto’ a ginástica” (BRACHT, 2019, p. 87). A exclusão dos “não aptos” já se manifestava pela pré-seleção de corpos, antes mesmo de ingressar no curso de formação, e os que insistiam em tentar, seriam selecionados no decorrer do curso. Dessa forma, apenas os mais aptos para a prática esportiva chegariam ao final do curso, preparados para dar aulas nas escolas, ou seja, prontos para treinar os corpos escolares e dar continuidade às formas de exclusão, a partir da seleção de corpos dóceis x problemáticos.

O coordenador da UNOCHAPECÓ e a professora realizam uma leitura otimista dos avanços que a formação propôs e seus impactos para uma Educação Física mais inclusiva e pedagógica na escola. Porém, alguns relatam que essas práticas ainda estão presentes no contexto escolar e são observadas nos estágios.

Eu acho que sim, que ainda está presente, mas eu vejo que a gente está avançando, até pela nossa concepção de curso, a gente busca partir muito da realidade do sujeito, a gente busca dar ênfase a realidade do sujeito, como a gente falou, a gente vive aqui numa região que ela tem uma cultura europeia muito forte, então essa realidade acaba sendo muito valorizada, mas eu acredito que isso tem mudado essas tradições culturais que existem. Logicamente, quando a gente está falando especificamente, do caso das questões étnico-raciais, principalmente da cultura afro-brasileira, a gente busca trazer também, esses movimentos para dentro da universidade, quando a gente fala dos componentes de lutas, da capoeira que é algo que vem de uma origem afro também, a gente procura trazer isso, mas como eu falei, de novo, muitas vezes a gente peca muito. É tempo de melhorar, pois, isso fica muito disciplinar e não algo mais transversal e

interdisciplinar para que essas discussões avancem. Elas acabam ficando pequenas discussões em determinados momentos e não uma discussão ampla sobre as questões étnico raciais (C3 UNOCHAPECÓ).

Os enunciados trazidos pelo discurso do coordenador nos remetem a duas reflexões importantes para este estudo: uma que fortalece a ideia desenvolvida anteriormente na discussão, sobre a concepção epistemológica do curso, trazendo a realidade social do contexto e a cultura, parte importante dos conteúdos, das atividades do curso e na construção de conhecimentos e saberes, valorizando o sujeito, sua identidade e diferenças na forma de ser, estar e se relacionar no mundo. Outro aspecto é sobre como uma abertura maior para essa percepção do contexto e da cultura traz saberes de diferentes grupos sociais, anteriormente invisibilizados, e que precisam estar no currículo, o que fortalece a inclusão de saberes que fazem parte do patrimônio cultural historicamente construído na sociedade e que precisam ser compartilhados com/por todos e todas.

Nossa, aqui, acho faz anos que elas foram superadas. Porque assim, a gente trabalha muito isso, a gente sabe que o esporte é um conteúdo lá da escola que é nossa, né? Mas aqui a gente não trata o esporte maior que a pedagogia do esporte, do que a dança, do que as práticas corporais, porque nesse nosso alinhamento a gente inclusive escreve no projeto que tipo de esporte nós trabalhamos aqui. Então o aluno que vem para cá na licenciatura, ele tem o foco de trabalhar com a perspectiva da prática pedagógica, essa é a nossa maior linha pedagógica dentro do curso, ele vai ter sim esportes, ele vai ter todos os conhecimentos que ele precisa, mas a gente não lida com essa lógica de que o esporte ele tem que ir lá formar atleta não, a gente precisa ensinar esporte a todos, nós precisamos que todos aprendam, então a gente trabalha sempre nessa perspectiva, né? (D3/UNOCHAPECÓ).

Eu acho que não, ainda hoje a preocupação maior é, fazendo uma contextualização a partir de eventos, se a escola participa de eventos esportivos tem que ter esporte, se ela não participa daí a criança não sabe o que é esporte. A diferença continua no processo, a Educação Física mudou, evoluiu, eu poderia trabalhar com outras ferramentas dentro da Educação Física só que se eu trabalhar só com as novas ferramentas esportivas, a base do esporte dito mundial: basquete, futebol, voleibol, handebol, eles se perdem ...Então não existe tempo útil e tempo hábil pra que eu possa trabalhar com modalidades específicas, entretanto, tem coisas que, por exemplo, slackline favorece muito todas as modalidades esportivas, então por que que eu não posso trabalhar com isso numa escola? (D1/UNIVILLE)

Nos discursos acima apresentados, podemos encontrar enunciados sobre o esporte a partir de duas formações discursivas: uma que compreende a importância do esporte desenvolvido pedagogicamente na escola para todos e todas de forma inclusiva. E outra, a qual compreende que o ensino do esporte e a participação de eventos esportivos garante que o conhecimento dos esportes virtuosos, reconhecidos mundialmente, sejam aprendidos, e em que outras propostas de cultura corporal de movimento, as “não reconhecidas” nos campeonatos

olímpicos, possam ser aliadas ao aprendizado, trazendo habilidades importantes para as modalidades esportivas hegemonicamente importantes.

Portanto, quando apontamos que os conteúdos sobre as relações étnico-raciais podem estar articuladas no curso, para que ocorra a abordagem de outras temáticas importantes para a prática pedagógica reflexiva no cotidiano escolar, é por que entendemos que, para além de tratar dessas questões nas áreas do saber das Ciências Humanas, as aulas que tratam do aspecto biológico também podem ser um espaço potente para relacionar as dimensões corporais biológicas com as questões socioculturais como: diferenças, racismo, estereótipos, gênero, envelhecimento, sexualidade, deficiências, saúde qualidade de vida, entre outras.

Observamos, também, a distribuição da oferta de componentes curriculares esportivos em relação a outras práticas da cultura corporal de movimento. O quadro abaixo apresenta a distribuição dos conhecimentos relacionados à cultura de movimento da Educação Física para identificarmos se o curso atribui mais ênfase nas práticas esportivas:

Quadro 9: Distribuição das Culturas Corporais de Movimento da Educação Física

IES/Componentes Curriculares da E.F	ESPORTES	LUTAS	DANÇA	GINÁSTICA	RECREAÇÃO/JOGOS	OUTRAS PRÁTICAS
UFSC / 14	5	1	1	1	2	4
UNIVILLE / 17	7	1	2	2	1	4
UNOCHAPECO /11	4	-	1	2	-	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos PPCs dos cursos participantes da pesquisa.

Observa-se, na UFSC, que dos 14 componentes curriculares do movimento humano, cinco são relacionados aos esportes e um à ginástica, os quais desenvolvem o histórico e evolução da modalidade, as regras, a fundamentação técnica e aspectos metodológicos do ensino-aprendizagem, as capacidades motoras e qualidades físicas dos movimentos das modalidades; um componente de dança, o qual aborda o histórico, os significados e as possibilidades da dança, como cultura, arte e educação, e seus fundamentos técnicos e metodológicos no contexto escolar. Nessas modalidades acima citadas, apresenta-se também, a prática pedagógica sob orientação e supervisão docente; uma de lutas em que o/a estudante pode optar por judô ou capoeira; um de “Jogos e brinquedos da cultura popular”, que aborda os jogos, brincadeiras e suas possibilidades na infância, e outra de “Fundamentos Teórico-Metodológicos do Lazer”, a qual trata do lazer, do trabalho e da educação na sociedade e na escola, os aspectos teórico-metodológicos do lazer para a Educação Física no âmbito escolar e não escolar. Nos componentes selecionados como “outras

práticas”, encontramos quatro: “Esportes de Aventura”, que trata das atividades físicas na natureza, “Teoria e Metodologia dos Esportes Adaptados” e “Educação Física Adaptada”. O primeiro sobre o histórico, aplicação, regulamentação e benefícios aos participantes, contribuições no processo de inclusão das pessoas com deficiência nos vários setores da sociedade e elementos básicos e aspectos metodológicos do ensino dos esportes adaptados. O segundo trata dos conhecimentos sobre as pessoas com necessidades especiais, as atividades físicas e as deficiências: mentais, físicas, sensoriais, processos inclusivos e metodologias da atividade motora adaptada. O componente “Planejamento e Organização de Eventos” aborda a estrutura administrativa da Educação Física e do Esporte, as competições esportivas: modelos organizacionais e sistemas de disputas e planejamento de eventos esportivos e recreativos.

Na UNIVILLE, dos 17 componentes curriculares, destinados aos conhecimentos das culturas corporais de movimento, sete são relacionadas aos esportes, os quais desenvolvem o histórico, as regras, as súmulas, os sistemas de jogo das modalidades e planos de aula; duas de ginásticas: ginástica escolar, a qual aborda o histórico, conhecimento teórico-prático com planos de aula, a formação corporal e orgânica voltada para a saúde e qualidade de vida; e a ginástica artística que trata da história, evolução e sua aplicação no processo educativo escolar, a ginástica de solo, planos de aula e organização de Festival de ginástica artística escolar; duas danças: uma sobre a educação rítmica e expressiva, e a outra trata dos princípios, métodos e técnicas da dança na escola, a improvisação e a criatividade, danças folclóricas, valorização da dança regional, entre outros planos de aula; uma de lutas que aborda o histórico, os princípios fundamentais e metodológicos do judô, da capoeira e do caratê. Além de aparecer nesse componente curricular, a capoeira também é ofertada como componente curricular eletivo; uma de recreação que trata dos estudos teóricos da recreação e lazer, princípios psicossociais e técnicas lúdico-recreativas, planejamento, organização e administração de programas recreativos. Já nos componentes selecionados como “Outros” encontramos: “Corporeidade” tratando das questões históricas e filosóficas relacionadas ao corpo e movimento; “organização esportiva” sobre organização de eventos esportivos, estrutura das organizações esportivas no Brasil e no mundo, estudo do uso dos símbolos nacionais, solenidades cívicas; “Legislação Esportiva” e “Esportes Alternativos” que se referem a outros esportes praticados no ar, terra e água.

Percebe-se que, embora tenha uma boa distribuição dos componentes da ginástica, danças, lutas e recreação, são sete os componentes que tratam dos esportes individuais e

coletivos. O currículo dá ênfase às práticas esportivas, pois mais dois componentes tratam da organização esportiva e legislação sem nenhum conteúdo que verse sobre uma visão mais crítica deste fenômeno na sociedade. O componente “Corporeidade” se destaca, apresentando conteúdos que percebem o corpo em uma perspectiva mais filosófica e os esportes alternativos que apresentam outras práticas esportivas não legitimadas.

Na UNOCHAPECÓ, dos onze componentes curriculares, destinados aos conhecimentos das culturas corporais de movimento, quatro são relacionados aos esportes coletivos e individuais, nestes quatro abordam de uma forma geral o histórico dos esportes, os esportes olímpicos, os princípios pedagógicos dos esportes, as regras básicas, a técnica e tática dos jogos, e a pedagogia do esporte trazendo a discussões da esportivização como fenômeno; as ginásticas, das quais uma trata do histórico, fundamentos e movimentos básicos, capacidades motoras e qualidades físicas dos movimentos ginásticos e aspectos metodológicos do processo de ensino-aprendizagem da ginástica, a outra aborda os tipos de ginástica e a arbitragem; A dança trata da história, concepções, classificação, concepção coreográfica, aspectos didático-pedagógicos e dança educação. Nos componentes curriculares “Outros”, encontramos “Educação Física, o corpo e Movimento”, que trata de discussões das abordagens sobre o corpo pelas ciências sociais, as práticas corporais e a corporeidade, a “Pedagogia do Corpo” sobre os jogos: correntes, classificação, como cultura e ludicidade, e “Práticas Contemporâneas I” e “Práticas Contemporâneas II”, a primeira trata de diversos assuntos relacionados a E.F na sociedade contemporânea como esportes com implementos, práticas em contato com natureza e organização de eventos, a segunda aborda a dança e suas manifestações contemporâneas e o lazer. Não observamos conteúdos referentes às relações étnico raciais no ementário destes conhecimentos, no entanto, encontramos sentidos importantes no trato com a dança com o objetivo de “compreender esta prática enquanto elemento da cultura de movimento e suas implicações no processo de formação humana” e tem uma bibliografia referente à dança de forma inclusiva na obra “Dança: diversidade, caminhos e encontros”. Já no ensino da história, fundamentos técnicos das lutas, componente curricular eletivo. Também não encontramos a que se refere à capoeira, apenas a obra “Capoeira: pequeno manual do jogador”.

Observamos que a UFSC e a UNIVILLE além de possuir mais componentes curriculares esportivos, seus conteúdos compreendem o ensino da modalidade, e não há apontamentos para

reflexões mais críticas em relação ao esporte *performance* na escola, à competitividade e à ênfase técnica.

Quanto aos conhecimentos que tratam das diferenças e das relações étnico-raciais, é possível visualizar diversas possibilidades de abordá-los: nas danças e atividades rítmicas, trazendo as manifestações das diferentes culturas brasileiras afro-brasileiras e indígenas; nas ginásticas, refletindo sobre as tendências eugenistas das primeiras escolas de ginásticas inseridas no Brasil, ressignificando outras possibilidades de manifestações gímnicas na escola como espaço/tempo em que todos os corpos possam se expressar; nas culturas lúdicas por meio de jogos e brincadeiras populares resgatando as culturas étnicas de diversos grupos brasileiros; nos esportes, além de tratar dos conhecimentos dos esportes reconhecidos como olímpicos, trazem outras possibilidades coletivas e individuais oriundas dos diferentes povos e regiões brasileiras refletindo sobre as políticas públicas de incentivo, espaços públicos e acesso para todos/todas, a presença negra nas federações, esportes mais elitistas com menor presença negra, além de toda a discussão da sociologia do esporte.

Outra questão é sobre a metodologia que é, também, fundamental para o êxito deste processo, pois, para contemplar as diferentes culturas corporais e os diversos grupos étnico-raciais, é preciso uma metodologia e concepção teórica que oportunize ao estudante ser “sujeito do processo”, trazer a sua cultura corporal, não somente como um espectador para reproduzir o conhecimento pronto, mas para refletir “sobre”, e assim recriá-lo com a sua corporeidade e significado que dado ao novo conhecimento.

No próximo subcapítulo, trataremos dos componentes específicos da educação das relações étnico-raciais dos cursos analisados, conforme a implementação da lei 10.639/03.

4.1 CORPOREIDADE AFRO-BRASILEIRA: NOVOS SENTIDOS PARA O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este estudo, até aqui compreensivo, buscou entender como a Educação Física se apresenta quanto às possibilidades outras de cultura corporal de movimento, porém, agora propõe algumas reflexões possíveis do “vir a ser”. Nesse sentido, é preciso ressaltar que não adotamos proposições de verdades, mas movimentamo-nos a pensar uma corporeidade distinta, que traga outras racionalidades e outros significados ao currículo de formação em Educação Física. Significados que ultrapassem a racionalidade reprodutiva e útil do corpo/movimento, a partir do sentido da visão, como copiar, executar e repetir, mas que concedam multiplicidade para a expressividade cultural/corporal e seus significados atribuídos. Nessa esteira, entendemos que os saberes implementados pela EREER podem, a partir da “sociologia das emergências” (SANTOS, 2002), ampliar os saberes como potencialidades materializadas do futuro e suscitar outras possibilidades de deslocamentos, contradições, resistências e (des)construções de movimentos sob a ótica de uma corporeidade afro-brasileira.

Por conseguinte, verificamos os componentes curriculares que tratam dos conteúdos das relações étnico-raciais nos cursos analisados, conforme a implementação da Lei 10.639/2003 e apresentados no quadro abaixo:

Quadro 2 - Conteúdos Curriculares de acordo com as Diretrizes Curriculares para EREER distribuídas em hora/aulas no curso

IES	Conteúdos Curriculares sobre EREER/ Carga Horária/ Período do curso					
UFSC	Seminário Temático em Educação e Processos Inclusivos		Capoeira			
	36h/a	7°	72h/a	(Eletiva) 4°		
UNIVILLE	Diversidade e Educação Inclusiva		Capoeira			
	72h/a	3°	72h/a	(Eletiva) 4° ou 5°		
UNOCHAPECÓ	Sociedade e Desenvolvimento Humano		Educação Física, Inclusão e Diversidade		Metodologia, Teoria e Prática de Lutas (optativo)	
	40h/a	2°	40h/a	5°	40h/a	6°

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos PPCs dos cursos participantes da pesquisa

Das três IES em que os projetos foram analisados, as três apresentam algum conteúdo curricular sobre as questões étnico-raciais.

Na UFSC, o curso possui dois componentes curriculares, apontados tanto pela professora presidente do NDE, como pelo coordenador de curso, os quais desenvolveriam a temática étnico-racial “Seminário Temático de Educação e Práticas Inclusivas” e “Metodologia da Capoeira”. Observando o ementário do “Seminário Temático de Educação e Práticas Inclusivas”, a ementa direciona-se para o processo de aprendizagem de pessoas com deficiências e a organização didático-pedagógica dos sistemas de ensino para a educação inclusiva. Nas referências bibliográficas duas obras tratam das questões das diferenças e preconceitos na escola. Já a ementa da “Teoria e Metodologia da Capoeira”, além de prever os fundamentos e aspectos metodológicos do ensino da capoeira, trata da história e da evolução da capoeira, dos rituais, musicais e das formas de jogo pertencentes à cultura africana.

Conversando com a docente da disciplina a D2 da UFSC, ao apresentar a proposta de roteiro, a mesma, antecipadamente, explicou que esse conteúdo não fazia parte das suas pesquisas, pois seus estudos não são na área de gênero, de sexualidade ou das questões étnico-raciais, eles pertencem à área da Educação Especial. Também, explicou que, na disciplina que ministra no curso, quando fala de inclusão, faz um resgate mais amplo da questão da diversidade, das singularidades dos sujeitos: *“ela sempre é com eixo articulador a partir da Educação Especial e da inclusão dos sujeitos com deficiências na escola”*. Sendo assim, propus não seguir o roteiro da entrevista, mas oportunistei um espaço para que a professora falasse sobre a disciplina e articulasse a sua aproximação com as questões da educação das relações étnico-raciais, a implementação da EREER no curso de Educação Física e a percepção dela quanto à pertinência de trabalhar com a EREER na formação de licenciatura em Educação Física. Dessa forma, a professora explicou:

ela vai trabalhar questões relacionadas as diferenças, a diversidade na escola, como que a gente vai olhar para os alunos a partir de um padrão de aluno ideal, nas construções sociais deste padrão, e aí vamos trabalhar com a história da Educação Física, qual é o campo que ela surge, ela tem já um histórico que ela é extremamente excludente. Ela é para algumas pessoas e não para todas as pessoas. Então se inicia essa discussão da Educação Física e depois a gente vai centrar, como ela é uma disciplina muito curta, com dois créditos, então ela vai se centrar na inclusão escolar, né? Principalmente da inclusão escolar, daí a gente não está falando da inclusão social, não diretamente, né? Quando a gente fala de inclusão escolar a gente tá falando de inclusão social, mas especificamente de inclusão escolar, então assim, falando da formação dos professores, dos olhares dos professores da expectativa e perspectiva dos professores, e de como esse olhar ele é ainda classificatório, excludente e como isso

afeta os processos de aprendizagem. Mas muito mais relacionado com as questões do público considerado da educação especial, que são pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, do que pra outras questões envolvidas que seriam uma questão mais ampla da diversidade que é de gênero, questões étnico-raciais, enfim, aí tem uma ampla gama de possibilidades de discussão.

Embora o componente curricular não trate especificamente das relações étnico-raciais, as discussões sobre diferenças, estereótipos de corpo nos conhecimentos da Educação Física são pertinentes para que o/a estudante consiga desenvolver conteúdos sobre o preconceito e a discriminação no cotidiano da escola. Para além de combater essas ações discriminatórias, o/a futuro/a professor/professora consiga trabalhar com o novo, com novas possibilidades e novos olhares para as experiências do cotidiano de forma igualitária, desconstruindo linguagens pejorativas em relação às diferenças e propiciando espaços em que todos/todas possam participar, expressar-se, aprender e socializar suas culturas e saberes.

Na disciplina, então quando a gente faz uma discussão mais geral do que eles consideram diversidade, né? De como eles olham para as singularidades dos alunos, do que chama a atenção dos professores, por exemplo, como questões que são colocadas na escola e que são consideradas como emblemáticas no processo de ensino aprendizagem, né? Eles vêm com questões de família, questões muito morais, a criança que não tem uma família estruturada, isso aparece muito e a gente discute o que é uma família estruturada? O que vocês esperam disso? Ou então, é uma família que não teve recursos e então a criança é desprovida de todos os recursos e só a escola não dá conta. Então, uma fala inicial deles é sempre como um trabalho sendo realizado de qualidade numa escola que tem tudo o que eles esperam que tenha, em termos de recursos humanos, recursos financeiros, participação da família. Então, começo a fazer uma discussão disso, aí sim é uma questão social, de como é que a gente olha e determina esses sujeitos que a gente lida na escola. E eles muito ligados a um sujeito padrão, principalmente, relacionado com o desenvolvimento e performance, eles usam muito essa palavra, né? A performance dos estudantes, os resultados dos estudantes, o desenvolvimento dos estudantes, mas sempre voltado para os estudantes, como se fosse algo já daquele sujeito. Desenvolvido por aquele sujeito como se fosse uma ilha de um contexto social, e que aí entram questões também de classe, né? Isso a gente fala muito, quando a gente tá falando, por exemplo, da Educação Especial o que a gente vem discutindo é como isso tá relacionado como um processo de escola mesmo que tá também relacionado com a escola de massas, com a escola pública, democrática, quer dizer que são sujeitos que estão ingressando na escola, né? E que historicamente ficaram a margem do processo. Então, isso entra na discussão! Mas ela não é uma discussão aprofundada nesse sentido, né? Por exemplo, questão de gênero e aí eu estou citando isso porque isso aparece de alguma forma na disciplina, mas a gente não aprofunda, né?

A fala da professora é potência para pensar a formação. Um “entrelugar” de uma formação que não se quer mais e da que ainda não temos. Um “não mais” e um “ainda não”. No trabalho de González e Fensterseifer (2009) o “não-lugar” da Educação Física é pensado. Os autores fazem uma analogia da obra de Stein (1991) e sua crítica à modernidade no confronto

modernidade/pós-modernidade, relacionando-a com a transformação da Educação Física num “entrelugar” entre o “não mais” do discurso legitimador centrado no exercício físico, saúde e esportivização para o desafio de se reconhecer no campo educacional, “uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 12).

Também nos faz refletir sobre como surge a necessidade de enfrentamento da problemática das desigualdades e das injustiças sociais numa sociedade democrática de direitos. Todavia, percebe-se que o que se faz na formação para a educação das relações étnico-raciais não é suficiente. A questão que emerge não é sobre o assunto “não fazer parte”, houve rupturas, mas com que profundidade elas estão sendo trabalhadas?

Dessa forma, é possível fazer, também, uma analogia com a “sociologia das emergências”, proposta por Santos (2002), para substituir o vazio do “não” da “sociologia das ausências” e perceber um amanhã de possibilidades “plurais e concretas”. Santos (2002) baseia-se em Ernst Bloch (1995) para pensar os conceitos do “não” e do “ainda não”. O “não” seriam as ausências, mas não se restringe ao “nada”, pois existe a “vontade de saber” essas ausências, de saber o diferente. Já o “ainda não” é o movimento até agora “adormecido”, que se apresenta atualmente como possibilidade incerta, mas também como uma “capacidade (potência)” e “possibilidade (potencialidade)” (p.255). Essa potência e potencialidade de esperar o futuro “visa a um duplo objetivo: de um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; de outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições” (GOMES, 2011, p.39).

Nesse sentido, embora as questões da diferença sejam abordadas de forma consciente e crítica, um aprofundamento sobre as desigualdades faz-se necessário. Percebe-se com o relato que não se consegue abarcar uma formação que prepare o/a professor/a para pensar as desigualdades, nos processos de exclusão de direitos, de quem sempre ficou à margem do processo escolar, afinal as questões estruturais que mantêm a exclusão social dos/das negros/as e indígenas.

Para Oliveira (2019), a estrutura de exclusões e desigualdades produzidas pela escola brasileira tem efeito cruel para os/as negros/negras. Fundamentado em Dubet, o autor explica que a exclusão, no cotidiano escolar, provoca um efeito de “halo” dos sujeitos afetados, promovendo “uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente, como uma destruição de si, já que

cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria saga” (OLIVEIRA, 2019, p.122). Segundo o autor, essa exclusão como experiência subjetiva provoca uma autoexclusão, pois “as estatísticas nacionais não nos cansam de informar os fracassos, as evasões e as repetências crescentes entre crianças e jovens negros no Brasil” (ibid., p.122).

É preciso assumir uma discussão sobre o racismo compreendendo os mecanismos do racismo estrutural que dificultam a permanência de estudantes negros/negras no contexto escolar. Isso requer um olhar para além das atitudes de racismo e discriminação, porque a invisibilização da diversidade cultural e a dissimulação das desigualdades raciais quanto ao acesso e à permanência na escola impacta a perspectiva que se tem do currículo e das escolhas dos saberes a serem desenvolvidos.

Portanto, as falas dos/das estudantes destacadas pela professora D2/UFSC quando esses se deparam com a realidade escolar, faz parte do cotidiano educacional, pois é a concepção de alguns/algumas docentes, especialmente os/as de escolas situadas em periferias, compostas em sua maioria por alunos negros e negras, para os quais a opção de desistir “do jogo” e se autoexcluir são interpretadas como falta de vontade/motivação ou deficiência de aprendizagem, como explica:

o jargão docente quanto às aprendizagens dos alunos se resumem em: “ele não quer nada”, “seu problema é de família”, “seu destino é ser menino de rua e não estudar”, “coitado, vai ser discriminado pra sempre!”, entre outras manifestações (OLIVEIRA, 2019, p.122).

Por isso, defender e fomentar as discussões sobre as relações étnico-raciais nos espaços de formação é fundamental para a compreensão das diferenças como valor desigual, porque, ao mesmo tempo em que a lei 9.394/96 prevê a igualdade de condições, o cotidiano escolar exclui o que é diferente frente a um “padrão” de normalidade, de família estruturada. A invisibilidade das discussões sobre o racismo, somada ao despreparo dos professores/professoras para trabalhar com tais questões no ambiente educacional tornam-se um desafio para a luta antirracista no Brasil. No entanto, Oliveira (2019) enfatiza que pensar uma educação antirracista faz a diferença:

A possibilidade do estudo da história da África nos currículos do ensino básico permite fundamentar um espaço legítimo de construção da diferença negra, combatendo o retraimento, o desprezo e estabelecendo conflitos epistemológicos na perspectiva de construção de um outro mundo sem racismos (OLIVEIRA, 2019, p.125).

Essa mesma professora da UFSC acrescenta ainda que o componente curricular precisaria de uma carga horária maior e questiona também o fato de ele ser ministrado no final do curso. Em sua opinião, deveria ser ofertado no início, pois seus conteúdos trazem questões importantíssimas para a formação humana e poderiam se articular com outros conteúdos e atividades no decorrer do curso:

numa disciplina de dois créditos para a gente conseguir aprofundar tudo isso é muito difícil, lá no final já do curso, né? Eles já estão no processo de estágio. Então assim, essas discussões que pautam o fazer pedagógico, o olhar do professor, sobretudo para uma formação humana, porque é disso que a gente tá falando da escola, né? Deveria vir articulado desde o início, né? Desde que eles entram no curso, para já ir colocando em cheque a visão que eles têm do mundo de um sujeito padrão, de um olhar de normalidade, do que é ser normal. Na aula a gente estava falando o que é ser um sujeito normal, né? Ai vêm aquelas questões, o sujeito normal é um sujeito branco, hétero, com uma família estruturada, aí eu pergunto o que é uma família estruturada e eles se atrapalham. Então, assim, é sempre pautado numa norma de um padrão social que é eurocêntrico, assim, não escapa disso. E óbvio, quando eles vão para escola, eles se deparam com isso e não sabem lidar (D2/UFSC).

A professora traz outros enunciados, os quais questionam o padrão, a normalidade colocada na/pela branquitude. Refletimos sobre o lugar que ocupamos e percebemos o outro não é uma escolha, é um lugar na estrutura, e a partir dessas lentes enxergamos as desigualdades? Que movimento é preciso fazer com os/as estudantes para reconhecer o lugar que o corpo branco ocupa na estrutura? Schucman (2014b) vai nos dizer que para além de nos tornarmos não racistas, um movimento importante, mas que nada faz com a estrutura, é preciso deslocamentos antirracistas, reconhecendo o lugar de pertença de privilégios materiais e simbólicos da branquitude, desestruturando a égide eurocêntrica e colonialista, conforme sugere **Passos** (2014, p. 185):

É preciso lembrar que não é possível falar em democratização e universalização da Educação Básica sem levar em conta a inserção nas licenciaturas de conhecimentos que permitam aos professores a compreender as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e a história e cultura afro-brasileira e africana; as desigualdades escolares entre negros e brancos; o racismo que também se manifesta na instituição escolar e nos conhecimentos escolares que ainda se pautam por uma base eurocêntrica e colonizadora.

Nesse sentido, a professora D2/UFSC também questiona o pouco debate sobre a criação do componente curricular e sobre a sua importância na formação para além de cumprir uma legalidade. Com a reformulação do currículo para adequar a nova resolução que une as formações em licenciatura e bacharelado, surge a preocupação quanto ao debate se perder:

Então o meu receio é que por ter essa união da licenciatura com o bacharelado essa discussão que é mais social, que é de mais formação humana, ela comece a se perder. Tá ok, na licenciatura eles entendem que essa discussão é necessária para atuar na escola, mas assim, ela é necessária no início, não precisa aprofundar muito, tendo uma disciplina que contemple porque tem que ser contemplado tá ok, né? Mas como é feita a disciplina? O que é trabalhado na disciplina? Como é trabalhado na disciplina? (D2/UFSC)

Ao perguntar a D1 desta mesma IES, membra do NDE, sobre a importância dos saberes relacionados à temática da ERER na formação do professor de Educação Física, a professora diz ser importante e que no país houve uma abertura mais ampla de possibilidades para a discussão sobre o assunto que antes era velado, era um tabu discutir “sobre”. No entanto, compreende que, enquanto conteúdo para a formação, não precisa ser disciplina específica:

não acho que estes conteúdos são primários da formação, com a necessidade de se ganhar uma disciplina específica dentro do corpo da Educação Física, uma disciplina específica étnico-racial, mas ela precisa estar inserida de forma legal em algum lugar, acho que uma disciplina pode-se tratar mais amplamente juntamente com a étnico-racial, isso na minha humilde opinião, pensando em toda a logística de se montar um currículo, tá? Se a gente tivesse carga horária ilimitada eu acionaria ele como um conteúdo primário, uma disciplina só dele. Mas sabendo da utopia que isso é dentro da construção de um currículo hoje, dentro dos cenários que a gente tem para se construir um currículo, eu não vejo isso acontecendo de modo a ser aprovado amplamente por todos (D1/UFSC).

Nessa fala da professora é possível refletir sobre quais regras discursivas conduzem a ideia de que um componente específico sobre relações étnico-raciais garantiria uma formação melhor, mais humanizada e ética? Para **Gomes** (2012c), a implementação das leis no campo educacional sujeitam-se a uma série de circunstâncias para que se realizem de forma ampla. Retomando alguns estudos que fizeram parte do levantamento bibliográfico deste trabalho, como o de Ávila (2010), Carvalho (2014), Crocetta (2014), entre outros, que apontam os impactos, no currículo, que a implementação da lei tem promovido, quanto aos avanços nas discussões políticas e culturais sobre as desigualdades e tem sensibilizado professores/as na formação. Mas também, apontam limitações, tanto por perceber que as disciplinas que tratam do assunto se situam à margem do projeto como um todo, em função das fragilidades em manter uma discussão mais aprofundada, o que é possível confirmar, também nesse estudo, quando percebemos em algumas falas que houve avanços e que não é possível aceitar uma educação tradicional técnica e utilitária. Porém, ainda não chegamos a uma formação mais ampla no sentido que garanta uma equidade, que reconheça os saberes e patrimônios culturais construídos por diferentes grupos

étnico-raciais brasileiros de maneira igualitária e digna (GOMES, 2012c). A autora acrescenta ainda que é preciso um deslocamento epistemológico para uma transformação como um todo:

a adoção da Lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a reorganização desse lócus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população. Tal transformação diz respeito ao reconhecimento da educação, sobretudo a escolar, como um direito de todos e, por conseguinte, da população negra (GOMES, 2012c, p. 24).

A professora D1/UFSC justifica a impossibilidade de se pensar um componente curricular específico para as questões raciais devido à demanda de conteúdos que a formação exige diante da limitação da carga horária destinada às demais atividades do curso. Então, conforme a realidade possível, entende que pode estar articulada a outro conteúdo, portanto, é viável que mantenha a mesma carga horária, explicando que se aumentar a carga horária do curso pode acarretar a exclusão de estudantes frente a um curso integral:

Porque a gente tem que ser um pouco realista, precisamos ponderar as necessidades, mas, também precisamos ser realistas do que é possível ser feito e o que não é. Quando a gente tem uma carga horária elevada exige-se também, e aí a gente perpassa de novo, talvez isso é contrário à possibilidade de se desenvolver o conteúdo étnico-racial, tá? Se a gente aumenta demais a carga horária, temos que transformar um curso em integral, quem são os maiores trabalhadores hoje? Qual é o maior número de alunos que são trabalhadores? Pobres e negros. Então, se eu aumento demais a carga horária, ou seja, eu determinando disciplinas com muita especificidade para garantir o acesso a discussões que a gente acha pertinente, eu aumento a carga horária global, eu tenho que tornar um curso integral e eu vou permitir menos acesso porque não é todo aluno que vai conseguir estar integralmente dentro da Universidade porque eles são trabalhadores, pobres e negros. Entendeu? Acho que é importante ser discutido, mas eu não vejo ganhando um pódio no currículo, eu vejo ela ganhando espaço dentro de diferentes disciplinas ou de outras disciplinas específicas que vão trabalhar algumas outras discussões que têm relação direta com isso também(D1/UFSC).

Nessa fala da professora percebe-se alguns sentidos pré-estabelecidos para não ter um componente específico sobre a EREER devido à demanda de saberes do currículo e a possível exclusão de estudantes caso a carga horária curricular seja muito ampla. Mas entendemos que mesmo que um componente específico não garanta uma formação antirracista, esses conhecimentos são constitutivos da formação docente.

Dessa forma, pensar o projeto do curso como um todo na perspectiva de inclusão é pertinente, no sentido de articular os conhecimentos específicos da EREER com outros componentes curriculares que desenvolvam a corporeidade, que desconstruam estereótipos,

padrões e olhares, para perceber as diferenças, que ressignifiquem a racionalidade técnica e utilitária, compreendendo que são possíveis outras racionalidades do corpo, porque podem ser potência na formação corporalmente ética. No entanto, defendemos um componente específico, o qual aprofunde discussões sobre a estrutura racista da nossa sociedade, para que possam transformar formações discursivas racistas, deslocando-se a outro patamar de enunciados, discursos e subjetividades.

A discussão racial perpassa uma rede complexa que envolve questões éticas, subjetivas, culturais, políticas, econômicas e científicas, logo,

é certo que a implementação da Lei n.º 10.639/03 e das *Diretrizes Curriculares Nacionais*, nesse contexto, aponta para o aspecto relevante do reconhecimento da forte presença da questão afro-brasileira e africana na construção do imaginário social e pedagógico e a sua visibilidade ou invisibilidade na política educacional. Esse processo não pode ser interpretado apenas na sua dimensão pedagógica nem de forma isolada dentro do campo educacional (GOMES, 2012c, p. 24).

A professora D2/UFSC, quando questionada sobre a implementação dos conteúdos no curso, destaca que foi implementada superficialmente para cumprir a legalidade, mas que precisa ser aprofundada historicamente e cientificamente, como também articulada aos demais conhecimentos formativos do curso. Essa ideia é uma luta da área de Educação Especial também, conforme explica:

Olhando para o currículo em si não tem nenhuma disciplina específica que possa fazer uma relação mais aprofundada com pesquisadoras da área, trazendo questões científicas, históricas, né? Conceituais, porque isso seria importante, porque implantar não é querer dizer que tem uma discussão superficial sobre isso, implantar é fazer de fato que se pense sobre o processo histórico, da relação, podemos pensar nisso da relação da escola com o sujeito com as questões étnico-racial, como é que a escola historicamente lida com isso? E isso não se faz de jeito nenhum, quando se fala de um olhar, na disciplina, por exemplo, acho que é na disciplina de Filosofia que fala dos conceitos básicos, éticos e filosóficos, então isso poderia entrar também, na organização escolar. Todas as questões, além de ser uma temática que ela deveria atravessar, assim como a educação especial, nossa luta é essa, ela deveria atravessar as diferentes disciplinas para que em algum momento pudesse ser aprofundada. Então que os sujeitos tivessem elementos já, né? Para poder fazer uma leitura mais aprofundada, ela acaba ficando ou a cargo de alguém específico, de pesquisadores específicos de alguém que só estuda a questão étnico-racial, então ela não é uma discussão de todos. Porque, no meu ver, deveria ser, né? Porque se coloca, né? Isso tá posto, mas a gente não discute por que ok é como se não nos pertencesse essa discussão, por não fazermos parte talvez do público, né? É como a educação especial, as pessoas não discutem sobre a educação especial a não ser que tenha relação com alguém que tenha educação especial, tenha feito cursos específicos, uma formação específica e aí fica centrado (D2/UFSC).

Bastante pertinentes às reflexões da professora quanto à formação que todos/todas nós professores e professoras deveríamos ter para discutir essas questões, que, muitas vezes, fica a cargo de algum estudioso sobre o assunto ou que tenha alguém próximo que sofre o preconceito, a discriminação e a dificuldade em acessar os direitos que deveria ser para todos/todas.

Essa percepção fica evidente com a fala do coordenador de curso da UNOCHAPECÓ. Ele reconhece que, apesar de conhecer a lei, e da IES e do curso adotarem componentes institucionais que envolvem essa temática, por algo institucional, todos os cursos em algum momento fazem alguma abordagem nesse sentido, há a necessidade de se conhecer melhor a respeito do assunto para desenvolver nas demais disciplinas que ministra, *“é lógico que a gente lê a lei, tem conhecimento sobre tal, mas também confesso que me carece estudar um pouco mais sobre isso e eu olhando para o nosso curso, eu acho que ainda falta muito para a gente discutir enquanto curso”* (C3/UNOCHAPECÓ).

Também, percebemos na fala da professora D3/UNOCHAPECÓ ao afirmar que não tem muita proximidade com o assunto e, geralmente, fica mais a cargo de professore/as que trabalham com o conteúdo em disciplinas ou da equipe institucional, a qual discute o assunto para implementar no currículo:

esses componentes especificamente que tratam mais a perspectiva têm uma equipe institucional que prepara e esses componentes vêm para o currículo. Então, a gente não participa da discussão desse movimento, porque se entende que lá eles discutem e todo mundo vai aderir e nós no NDE, a gente desde que eu estou aqui é muito participativo, assim, as escolhas sabe, a gente tem posicionamento, alguns tem posicionamento mais forte, enfim, mas no final a gente converge para um objetivo. [...] a gente tem os nossos debates, e quando a gente percebe que a gente não consegue ir além, a gente chama um especialista de cá, um especialista de lá que vai esclarecendo os pontos e aí a gente vai trabalhando com esses temas.

Entendemos que a formação teórica para capacitar os docentes é muito importante, já que promove deslocamentos próprios na forma de compreender e abordar as discussões no âmbito das suas práticas pedagógicas. No entanto, como é algo que está enraizado e resistente em nós, é preciso romper com a estrutura porque

como se trata de um tema arraigado historicamente na estrutura social, cultural, política e pedagógica do país seria um equívoco interpretar que a sua efetivação como política pública em educação, bem como a superação dos seus limites de implementação estivessem restritos ao campo educacional e isolados em si mesmos (GOMES, 2012c, p. 25).

E, nesse sentido, romper com o silenciamento que mantém a estrutura do racismo, como afirma **Gomes** (2003, p. 84):

ao se discutir sobre a cultura negra não podemos nos esquecer de denunciar a lamentável existência do racismo entre nós. A ausência dessa discussão nas pesquisas educacionais que se propõem a investigar as relações raciais e a formação cultural negra na educação brasileira pode nos conduzir a um debate despolitizado sobre o tema.

Quando questionada sobre a formação para a EREER, a professora D2/UFSC entende que para além da formação é algo que precisa mudar na subjetividade do indivíduo:

Eu não sei se de fato é uma formação para discutir ou se é uma questão de uma certa mentalidade que não permite com que a gente discuta esses processos sociais mais amplos de fato, e aí voltando, como eu já te disse isso tem a ver com formação humana, na nossa história a gente não discute porque alguns grupos são considerados mais do que outros, né? Por que a gente fala que são minorias grupos que não são minorias são maioria? Então até o próprio fato do discurso que se tem, é um discurso que vai definindo, né? Uma verdade (D2/UFSC).

Essa fala da professora permite-nos questionar as formas de dizer que nos produzem como um regime de verdade. Os discursos, a partir dos enunciados que fazem parte de uma formação discursiva, repetem-se, são retomados historicamente como regime de verdade. Nesse caso, dá continuidade ao processo de invisibilidade e silenciamentos, como parte dos discursos na formação discursiva do racismo. Os enunciados pertencentes a uma certa constituição da subjetividade constroem a imagem da população negra e indígena em nossa sociedade, e estabelecem “relações entre os diversos saberes (cada um deles é uma positividade e corresponde ao que é efetivamente dito) e determinar as compatibilidades e incompatibilidades entre eles, pelas quais se estabelecem regularidades” (FISCHER, 1995, p.26).

Para Foucault, as relações de poder são intrínsecas à condição humana, e precisamos nos perceber nessas “relações” e não fora delas. Assim, ao analisarmos esses discursos, entendemos que a subjetivação passa pelo “discurso” e pelas práticas discursivas de poder que tornam algo verdadeiro e não questionável. Portanto, para analisá-lo é preciso a crítica constante desse discurso na prática, no cotidiano, na realidade vivida, entendendo as regras que o regem. No contexto educacional, precisa-se lutar para transformar a formação de um indivíduo “assujeitado” ao conhecimento, para a formação de um sujeito de conhecimento, porque muitas vezes ele não é produtor de saberes e sim produto dos saberes (VEIGA-NETO, 2017). O poder para Foucault não está “imóvel” em um lugar, ele está nas “relações” e nos interessa pensar como o poder, enquanto elemento, explica a produção dos saberes, a maneira pela qual nos constituímos nessa relação “poder-saber” e como atuamos em relação aos outros sujeitos (VEIGA-NETO, 2017).

Por outro lado, a potência libertadora para Foucault é a de que ele não busca um pensamento salvacionista, pois não acusa, nem lamenta “isso está errado e eu tenho a solução” (VEIGA-NETO, 2017, p.26), como também indica que nenhuma questão tem resposta definitiva, definida e acabada, é preciso uma “atitude limite”. Ela não apenas nega, mas nos coloca nas fronteiras para ultrapassá-la, ir adiante das limitações, que parecem se impor em nós. Dessa forma, teremos a “capacidade de mudar as práticas em que somos constituídos ou nos constituímos como sujeitos morais” (idem, p.27).

Na UNIVILLE, encontramos o conteúdo curricular “Diversidade e Educação Inclusiva”, com conteúdos que abordam as deficiências, os pressupostos filosóficos e pedagógicos da educação inclusiva, além de conteúdos sobre a diversidade: étnico-racial, educação de gênero, educação do campo e indígena. Quanto às referências, tanto básicas como complementares, são voltadas para educação inclusiva, desse modo, não encontramos materiais bibliográficos que tratem das relações étnico-raciais. O componente curricular “Capoeira”, que é optativo na formação ofertada no 4º e 5º ano, prevê no seu ementário o conhecimento sobre a capoeira no que tange à história, à inserção na sociedade brasileira, às principais escolas e aos seus representantes, às suas cerimônias, rituais e tradições, à sua organização e normatização no Brasil, às suas relações com o poder constituído e às iniciativas e perspectivas atuais. No componente curricular “Sociologia”, a ementa prevê conteúdos sobre a educação e a sociedade na perspectiva sociológica, as desigualdades sociais e educacionais; Estado, educação e cidadania; a Educação Física, sua representação e comunicação em uma contextualização sociocultural. Trata, também, de conhecimentos importantes para ressignificar a corporeidade e o movimento nos componentes curriculares: “Corporeidade e movimento”, que, em sua ementa, discute o poder disciplinar do corpo; as “atividades rítmicas e expressivas” e as “danças”, as quais além do ritmo, da expressividade e da improvisação dos movimentos corporais, trazem as festas, as danças populares brasileiras e a valorização das danças regionais.

Não conseguimos conversar com os/as docentes dos componentes curriculares. O contato com os docentes foi realizado duas vezes no 1º semestre de 2019. Continuamos tentando no ano de 2020 e início de 2021 para realizarmos as entrevistas de forma remota, porém, não houve retorno de agendamento. Na visita presencial a IES não os encontramos.

O projeto do curso de Educação Física – licenciatura da UNIVILLE prevê a abordagem da educação das relações étnico-raciais nos componentes curriculares acima citados, como

também, destacam-se “Ética e Formação Profissional”, “Dança” e “Esportes de Luta”. Também, elucida que a temática não se restringe às disciplinas específicas, porque entende que o assunto deve ser refletido e discutido de forma transversal, “em todos os momentos, a cada aula, independentemente de ser o tema central da disciplina, esses conteúdos devem ser observados no aspecto atitudinal dos licenciandos, pois deparamos diariamente com situações que exigem reflexões acerca do assunto” (PPC, 2015, p. 90). Além disso, o curso tem o Colóquio das Licenciaturas (Clic), quando os temas transversais são amplamente discutidos, tendo em vista que hoje em dia nenhuma atividade pode ser planejada sem ser levados em conta elementos pertinentes à educação ambiental, direitos humanos e relações étnico-raciais. A comissão organizadora do Clic a cada ano define um tema para abordar e discutir no evento. Todo ano, a temática escolhida transita entre as discussões atuais referentes à educação e à formação de professores/as.

Ao conversar com o C1/UNIVILLE sobre a implementação do conteúdo da EREER, o mesmo relatou que a IES é muito “legalista” e que, embora não fizesse parte do núcleo na época, assim que se promulgou a lei, o Núcleo das licenciaturas já iniciou as discussões e alterações:

Nesta época eu não estava nem fazendo parte do núcleo, mas o que eu posso te responder, dentro da Educação Física a gente passa a receber uma demanda institucional e como trabalhar, então dentro desse processo a partir da solicitação da Pró-reitora a gente passou a fazer os estudos de implementação, como eu te disse, quem puxou? A licenciatura puxa o cordão, a corda, dentro da E.F quem mais buscou a interação foi a professora Miriam, que era a professora de Sociologia na época, hoje está aposentada, e ela traz as discussões para o grupo naquela época. Nós não trabalhávamos com o NDE e sim com o Núcleo, era obrigatório, não lembro mesmo se existia NDE, eu assumi em 2007 e a primeira fase de gestão minha era 2007/2008 era núcleo de estudos pedagógicos das licenciaturas (C1/UNIVILLE).

Quando perguntamos sobre formações/capacitações dos docentes para abordar a temática, o C1/UNIVILLE explica que na época houve capacitações a partir do núcleo de formação de professores da IES, que estabeleceu previamente formações com temáticas importantes para o contexto, ciclo de palestras e minicursos com conteúdos relevantes para os docentes. No entanto, percebe-se que a percepção do professor quanto à educação das relações étnico-raciais se reduz ao cumprimento do requisito legal, pois o racismo ainda é percebido como uma “ação isolada” e que discutir sobre o assunto, seria reforçá-lo e, conseqüentemente, dividir brancos e negros na sociedade:

Mas assim é como eu te disse, eu não lembro de ter visto...agora está com uma polêmica de um técnico de futebol que ele disse que é um ativista em relação a cor⁸⁴, mas eu não sei por que, né? Trazer esta discussão para dentro do futebol é complicado, porque se a gente for analisar 90% dos jogadores são negros, tu vai ser ativista em que? Ah como técnico? Beleza! Mas existem diversos técnicos negros que nunca sofreram nada e ganham tão bem quanto os brancos, este contexto que eu quero dizer no esporte para nós não existe, nunca existiu, ah se existe uma segregação em termos de torcida, com ofensas, aí é outra coisa, isso tem que ser penalizado e eu defendo fielmente esta questão, que seja penalizado, ofendeu, responde à lei. Isso é uma coisa (C1/UNIVILLE).

Que regras discursivas estão presentes nesses enunciados, e quais são suas condições de existência? Isso explica as evocações do “já-dito” que vão sofrendo mudanças dos enunciados. Implica a existência de uma memória, de um conjunto de já ditos, “reatualização do passado nos acontecimentos discursivos do presente” (FISCHER, 1995, p. 32). Os enunciados são redefinidos, transformando-os em algo já reconhecido “seja ainda pela própria negação ou ruptura efetuadas nessa mesma memória” (idem, p. 33). Podemos dizer que o discurso fundador das relações raciais no Brasil, que serve como referência básica no imaginário constitutivo dos brasileiros/as, é o discurso de democracia racial, o mito que revela a falsa ideia de que, no Brasil, pertencermos a uma democracia racial. Nessa “rede discursiva”, constroem-se saberes sobre as relações raciais, silenciando o racismo como estruturante. Um recurso discursivo eficaz “que remete a uma memória coletiva” (ibid.).

Cabe destacar que o racismo é constitutivo das culturas corporais de movimento. Podemos citar diversos casos de racismo no futebol, por exemplo, como o foi contra o goleiro Aranha dos Santos no jogo contra o Grêmio de Porto Alegre, contra o volante Jeovânio, do Grêmio, em uma partida do Campeonato Gaúcho de 2006, contra o Grafite, atacante do São Paulo, na Copa Libertadores de 2005, entre outros tantos.

Torna-se importante a discussão sobre as categorias de raça e racismo para a compreensão das relações do cotidiano, “não só no que diz respeito à experiência local, mas também, nacional e global” (SCHUCMAN, 2014a, p. 26). A autora nos faz entender que o racismo existe para além da “ação isolada”. Ele está estruturado na sociedade brasileira em vários espaços, nos significados sociais, nas experiências subjetivas. Se o racismo está estruturado na sociedade brasileira não há como demarcar espaços em que exista o racismo já que ele é

⁸⁴ O professor se referiu a uma reportagem da UoL esportes do comentarista Marcio Chagas sobre o racismo no futebol e os tantos insultos racistas que ouve diariamente no campo e na cabine. Essa reportagem foi amplamente divulgada nas redes sociais em 2019. Também apresentada na G1 Globo/RS no dia 15/12/2019.

estrutural. Nesse sentido, nos tornamos ativos dessa estrutura quando produzimos “discursos que propagam a democracia racial” (ibid., p.27).

Almeida (2018) esclarece que existe o racismo individual, o racismo institucional e o estrutural. O racismo individual é a ideia de estigma atribuída a um indivíduo ou um grupo por meio da discriminação racial. Já o racismo institucional é toda a engrenagem das instituições que cria/estabelece as normas e os padrões, as quais orientam as práticas dos sujeitos e concedem privilégios a determinados grupos conforme a raça. O autor explana ser no cotidiano das relações que a ideologia de raça é constatada. Quando o racismo se concretiza em discriminação, de acordo com determinado grupo racial, essa estrutura se manifesta de forma efetiva em diversos espaços na sociedade, especialmente, quando se naturaliza e silencia o debate sobre as desigualdades raciais. Portanto, é preciso compreender o racismo como regra e não como exceção ou como uma “atitude isolada”. O racismo faz parte do processo histórico da sociedade brasileira, e compreender a ordem racista que estrutura a sociedade, torna-nos responsáveis no enfrentamento de práticas discriminatórias. Para acabar com as práticas racistas é preciso falar sobre, posicionar-se na luta antirracista, perceber e reconhecer os privilégios dos/das brancos/brancas nas relações sociais e na oferta de oportunidades. O silêncio reforça e contribui para manutenção do racismo na sociedade.

Na UNOCHAPECÓ, os conteúdos abordados no componente curricular “Sociedade e Desenvolvimento Humano”, ofertado no 2º período com 40h e em outros cursos também, em seu ementário, apresenta a abordagem sobre a sociedade, o sujeito social, a cultura, a ética e a política, as transformações históricas e científicas das formas de humanização/desumanização, sobre Direitos humanos e sobre as sociedades indígenas e afrodescendentes, a diversidade e políticas inclusivas. Em “Educação Física, inclusão e Diversidade”, ofertado no 5º período, com carga horária de 40h, contemplam-se discussões sobre as deficiências. Na “Metodologia, teoria e prática de Lutas”, componente eletivo, ofertado no 6º período com carga horária de 40h, a ementa propõe o histórico e a evolução das lutas, fundamentos básicos da capoeira, entre outros.

Não foi possível conversar com os professores do componente curricular sobre capoeira nos cursos das três IES. Nesse sentido, temos apenas as informações do ementário que não nos apresenta uma visão mais aprofundada. Entendemos que, apesar de o componente curricular trazer a manifestação da cultura afro-brasileira, necessita-se de um diálogo mais aprofundado sobre o contexto em que foi criada, para que esses conhecimentos culturais afro-brasileiros não

sejam invisibilizados e descontextualizados, distanciando os/as estudantes de uma compreensão sobre a importância da cultura corporal de movimento para a Educação Física enquanto memória que revela uma corporeidade compartilhada, conforme indica Brito (2005, p.38): “a prática do jogo da capoeira confere aos seus vivenciadores um contato direto com elementos da cultura afro-brasileira – seus gestos, suas cantigas, sua história, etnia, manifestando assim uma cumplicidade do sujeito com seu corpo”.

Ao conversarmos com a professora que ministra “Sociedade e Desenvolvimento Humano” na UNOCHAPECÓ, líder do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos e Cidadania, o qual existe desde 2003, ela nos explicou que o componente curricular é institucional. Dessa forma, participam estudantes de várias áreas do conhecimento, inclusive de Educação Física, o que ela considera muito relevante e atrativo “*pois podemos trabalhar de forma a impulsionar um processo reflexivo e educativo voltado para as temáticas dos direitos humanos e das políticas afirmativas, para preparação de futuros profissionais mais sensíveis e preparados para enfrentar uma sociedade em constante mutação*”.

Ao perguntarmos sobre os conteúdos relacionados à educação das relações raciais ela nos diz que:

tratamos de temáticas vinculadas à sociedade e aos sujeitos sociais, cultura, ética e política, globalização, cidadania e ações afirmativas, diversidade e políticas inclusivas. Sobre as temáticas relativas da EREER, tratamos na unidade II - A Dignidade Humana e a Alteridade Como Princípios tem um tópico específico sobre sociedades indígenas e afrodescendentes, o que permite aos estudantes conhecerem e se interessarem sobre os temas e aprofundar sua compreensão e importância para a construção de uma sociedade em que "caibam todos e todas" e não apenas alguns (D4/UNOCHAPECÓ).

Questionada sobre como os/as estudantes reagem e participam das discussões, a professora afirma que no início dos debates e propostas temáticas, os mesmos ficam esquivos, apreensivos e trazem rótulos do tipo “*ah! Lá vem o pessoal dos Direitos Humanos*”, mas que a partir das dinâmicas e metodologia que provocam o protagonismo, a participação e o diálogo, passam a perceber a necessidade de se discutir os assuntos abordados:

Em que o “cidadão de bem” e o “cidadão de mal” são divididos, né? E nós temos que fazer toda uma construção formal no sentido de mostrar que “cidadãos de bem” e os “cidadãos de mal” também é uma construção do senso comum das pessoas e que nem todos são cidadãos de bem e cidadãos de mal, a história é muito mais profunda do que parece. E é surpreendente porque os estudantes com o passar das aulas e a metodologia que adotamos, de aulas participativas, dialogadas, em que os próprios estudantes são protagonistas do seu processo de formação, além de trabalharem com um projeto de pesquisa-ação, que dialoga com os problemas sociais e enfrenta a realidade, ou seja,

nós construímos propostas de pesquisa "lá fora". Agora com a pandemia, trabalhamos com pesquisas realizadas por meio de questionários pelo google forms. Em que eles entrevistam seus pares, pessoas da comunidade em abordagens do componente, justamente sobre sociedade indígena e afrodescendente e qual é a realidade dessas pessoas no contexto comunitário e regional. A aceitação é muito boa. Os estudantes se impressionam com a importância dos assuntos e aprendem a respeitar, aprendem a incluir, tornando-se agentes mobilizadores para a efetivação desses direitos, sendo sensíveis às mudanças, começando por eles mesmos, inclusive são momentos que eles param para pensar a importância de uma sociedade mais horizontal e mais participativa e todos devem ser respeitados na sua dignidade (D4/UNOCHAPECÓ).

Um relato relevante sobre a análise do discurso do racismo que constrói saberes “teóricos e práticos”, os quais excluem os/as negros/as das instituições, em especial dos espaços de poder. Esses discursos estão ainda muito presentes na estrutura da sociedade, não só verbalmente, mas, em especial, corporalmente. No entanto, o fato que se desvela nessa fala da professora e que Foucault pode contribuir a partir da sua análise da loucura em *História da Loucura*, é sobre a descontinuidade dos enunciados, ou seja, o processo de rupturas históricas relacionados à percepção das coisas que, para ele, não é linear (GIACOMONI; VARGAS, 2010). Se relacionarmos essa “descontinuidade” com o racismo, vamos perceber que também não é linear, pois encontramos diversas rupturas nas percepções sobre o povo negro e indígena que construíram e continuam a construir experiências de conhecimento diversas sobre as diferenças, rompem com algumas preconceções, mas elas retornam e se renovam “em outras” mais “atualizadas” e pertinentes ao cenário, como o caso de “situar”, “demarcar” e “dividir” os “cidadãos de bem” e os “cidadãos de mal” e a “turma dos Direitos Humanos”.

Partindo do olhar sobre o que propõe o currículo e a partir das discussões que foram possíveis no diálogo com os docentes, constatamos que os saberes propostos no currículo emergem de tensionamentos identitários e discursos epistemológicos, portanto não podem ser analisados somente pelo viés legal. Compreendemos que as escolhas de alguns conhecimentos em detrimento de outros, são impactadas por uma estrutura acadêmica ainda branca que ocupa um lugar privilegiado na construção, na seleção e na hierarquização dos conhecimentos.

Dessa forma, podemos nos questionar se, nos currículos dos cursos de Educação Física analisados, os conhecimentos elencados podem trazer sentidos anteriormente invisibilizados? Quais seriam os impactos desses sentidos na formação dos professores de Educação Física? E que possibilidades emergem desses saberes afro-brasileiros, propostos pela implementação da lei 10.639/2003?

Os currículos de Educação Física, ao trazerem saberes anteriormente invisibilizados, e a implementação da Lei 10.639/2003 para a educação das relações raciais estão impactando os conhecimentos da área, pois propõem novos olhares e sentidos para a corporeidade e movimentalidade da Educação Física. Contudo, ressaltamos que a partir do que se propõe para uma educação antirracista torna-se necessário: trazer as vozes de negros e indígenas nas construções dos saberes, como professores/as, membros do NDE ou autores/intelectuais que compartilham produções na área, podendo agregar reflexões sobre os conteúdos; desenvolver discussões acerca do racismo estrutural, o qual precisa ser considerado com profundidade como conceito fundador para a compreensão do problema; pensar o letramento racial proposto por Schucman (2014a) ou o letramento racial crítico por Ferreira (2015) como lócus de reestruturação discursiva antirracista que (re)constitua novos enunciados subjetivos capazes de promover a desconstrução de ações racistas.

InCORPOrado a essa proposta, surgem possibilidades outras de saberes, a partir das culturas corporais de movimento que promovam rupturas quanto aos modos de conhecer sobre/pelo corpo, propostos historicamente por um currículo tradicional fundado no Iluminismo, o qual é reverso a uma formação ética e antirracista.

Michel Foucault nos ajuda a pensar os modos de vida útil em que a modernidade concebeu o ser humano como um corpo dócil, e de que forma o cuidado de si, enquanto ética do viver, permite-nos libertar nossos pensamentos, construindo “limites” às imposições e às amarras, que intencionam sujeitar-nos, anular-nos. Para Foucault, o cuidado de si era uma prática social, não somente um “exercício solitário” de introspecção, um “cuidar corretamente de si a fim de poder cuidar corretamente dos outros” (FOUCAULT, 2017b, p. 314).

Para além da filosofia europeia, podemos buscar outras fontes para pensar sobre o cuidado de si. Dessa forma, procuramos olhar para a filosofia africana com o intuito de perceber a importância de estabelecer diálogos, além da necessidade de dar visibilidade a intelectuais negros/negras e indígenas, produtores de pensamentos filosóficos e epistemológicos, que nos proporcionam novos sentidos ao conhecimento e aos saberes do/sobre o corpo.

A intelectual **Oyèrónké Oyěwùmí** disserta sobre os modos coloniais que construíram os discursos ocidentais sobre gênero, raça e classe e que nos ajudam a pensar o corpo e os cuidados de si. Em seu trabalho, a filosofia política das sociedades iorubás, antes das regras

coloniais criarem lentes hierárquicas, não eram baseadas em gênero ou na cosmovisão, ainda resistindo em seus modos de ser e existir, valorizando a senioridade. Seus estudos são potentes para pensarmos e desconstruirmos as hierarquizações coloniais ocidentais, baseadas nas categorias de raça e gênero do Ocidente, como dispositivos subjetivos para inferiorizar, dominar e explorar as pessoas hegemonizando discursos.

Os apontamentos de **Nilma Lino Gomes** nos fazem pensar sobre como a corporeidade negra pode trazer possibilidades outras de pensar o corpo a partir dos saberes produzidos pelo movimento negro, saberes estéticos e políticos do corpo negro que constroem discursos outros do/sobre o corpo a partir do reconhecimento da identidade negra e ressignificação da percepção do corpo negro e dos lugares que pode ocupar na sociedade. Esses deslocamentos epistemológicos provocam reflexões sobre os processos regulatórios e estereotipados dos corpos “assujeitados” e a possibilidade de práticas de liberdade, propostas por Michel Foucault a partir do corpo identitário que “cuida de si”, mas que também indaga outros corpos a partir de sua desobediência e emancipação que promove tensões e considerações acerca do corpo negro regulado/emancipado e sobre como a educação, embora não seja “salvadora”, pode ser importante espaço/tempo de mudanças, assim como gerem práticas de liberdade promovidas mediante saberes que questionem as regulações da estrutura racista na sociedade. Saberes esses que são potentes ao trazerem outras perspectivas para o corpo e para a estética corporal, tanto no sentido político de desconstrução de estereótipos culturais sobre aquilo que é belo e útil, como na estética da sensibilidade e dos afetos, os quais se indignam com a desumanização, as discriminações e as exclusões.

Nessa busca de outros sentidos para “nos pensarmos”, os povos indígenas também têm muito a nos ensinar sobre a senioridade, coletividade, espiritualidade e relação com a Mãe Terra. Ailton Krenak, líder indígena da etnia Crenaque, ambientalista, poeta, escritor e filósofo brasileiro, em sua obra *A vida não é útil* de (2020), considera a nossa existência conectada com os outros e com a natureza, desconstruindo as lentes da modernidade, que trouxe a razão não somente como modo de emancipação, mas também o domínio das coisas naturais.

Os modos coloniais e capitalistas nos infundem a ideia de individualismo e autossuficiência. Porém, não somos sozinhos, precisamos do outro, do coletivo e da natureza para sobrevivermos. Sendo assim, torna-se importante olhar para outras culturas que percebem, resistem e mantêm a ideia de que somos parte dependente um dos outros e da Terra.

Nesse sentido, entendemos que urge outras epistemologias que permitam reflexões com o objetivo de enxergarmos as nossas ações autodestrutivas, pois, como nos diz Krenak (2020, p.18) “estamos a tal ponto dopados por essa realidade nefasta de consumo e entretenimento que nos desconectamos do organismo vivo da Terra”.

É imprescindível realizar deslocamentos, desconstruindo as lentes do pensamento branco colonialista, culturalmente construído nas nossas subjetividades como forma de ver o mundo. Dessa maneira, permitindo-nos ver outras formas, dar outros sentidos à nossa existência, pois vivemos desconectados de nossos corpos (que somos nós), dos outros seres humanos e da Terra. É importante ouvir as vozes dos diferentes povos, que concebem uma filosofia de vida integrada à coletividade e conectada com a Terra, como diz:

Muitos povos, de diferentes matrizes culturais, têm a compreensão de que nós e a Terra somos uma mesma entidade, respiramos e sonhamos com ela. Alguns atribuem a esse organismo as mesmas suscetibilidades do nosso corpo: dizem que esse organismo está com febre. Faz sentido: nós não somos constituídos de dois terços de água e depois vem o material sólido, nossos ossos, músculos, a carcaça? Somos microcosmos do organismo Terra, só precisamos nos lembrar disso (p. 38).

Quanto ao valor da senioridade e da experiência, Krenak (2020) afirma que pais e mães renunciaram ao direito de transmitir a sua experiência e memória para que as novas gerações mantenham uma herança, um sentimento de ancestralidade, já que hoje “quem fala em ancestralidade é um místico, um pajé, uma mãe de santo, porque as ‘pessoas de bem’ saíram de um *MBA* em algum lugar e não vão ficar falando esse tipo de coisa” (p.55).

O cuidado de si como formação do sujeito durante as etapas da vida é destacado em Foucault (2006) na juventude a fim de preparar-se

para a vida, armar-se, equipar-se para a existência; e no caso da velhice, filosofar é rejuvenescer, isto é, voltar no tempo ou, pelo menos, desprender-se dele, e isto graças a uma atividade de memorização que, para os epicuristas, é a rememoração dos momentos passados. Tudo isto nos coloca, de fato, no cerne desta atividade, da prática do cuidado de si (p. 108-109).

Kehl (2008) faz aproximações com essas percepções a partir de um olhar psicanalista para os efeitos da “*teenagização* da cultura ocidental”, fomentada pelas forças do capital e pela cultura do espetáculo, em que “ser jovem virou *slogan* publicitário”. Para a autora o discurso imperativo de ser “jovem”, que busca desacelerar a passagem do tempo para o corpo, tem seu preço, uma vez que “o corpo não é o único produtor de inércia: há que se contar com os efeitos estagnantes da alienação” (p.11). Nessa cultura, a “vaga de adulto” fica desocupada, por esse

lugar ser desconfortável frente à responsabilidade de passar experiência aos seus descendentes e “a desvalorização da experiência esvazia o sentido da vida”, pois “a experiência, assim como a memória produz consistência subjetiva” (p.12).

Foucault (2011) mostra, a partir da *parresia* ou da “vida verdadeira” dos cínicos, como essa “vida outra” fazia uma constante crítica do mundo existente e faziam provocações aos outros de como “se enganam, se extraviam e de detonar a hipocrisia dos valores recebidos” (p. 314). Também, anunciavam um “outro mundo”, que transformaria o presente, “essa crítica, supondo um trabalho contínuo sobre si e uma intimação insistente dos outros, deve ser interpretada como uma tarefa política”, o que Foucault chamava “militância filosófica” (ibidem). Sendo assim, pela coragem do seu “dizer-a-verdade”, o filósofo projeta “através de sua vida e da sua palavra, o brilho de uma alteridade” (ibidem, p.316).

Trindade (2013) apresenta alguns valores civilizatórios afro-brasileiros com o intuito de destacar a diversidade que os afrodescendentes implantaram no Brasil. Tais inscritos foram inscritos na memória do povo negro, do modo de ser, na “nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração” (p.131). A autora desenvolve de forma didática, formas concretas para que esses princípios sejam inCORPORados nas culturas corporais de movimento da Educação Física, como potencialidades para o trato pedagógico com a educação das relações étnico-raciais: a oralidade, a corporeidade, a musicalidade, a ludicidade, o cooperativismo/coletividade, a circularidade, o axé, a ancestralidade, entre outros.

A oralidade é carregada de sentido ao trazer memórias da nossa existência. A autora propõe estimular o compartilhamento de histórias, músicas, falas e “fazeres” das experiências vividas, as quais podem ser materializadas com movimentos repletos de significados próprios dos estudantes.

A corporeidade como existência e materialidade corpórea no mundo. O povo negro valoriza seu corpo como patrimônio muito importante. **Trindade** (2013, p. 34) propõe valorizar os corpos como potência “de produções de saberes e conhecimentos coletivizados”, desconstruindo um “ideal de corpo” e enaltecendo as possibilidades dos corpos reais.

A musicalidade faz parte da cultura afro-brasileira e marca nossa brasilidade “um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança” (**TRINDADE**, 2013, p. 34). Sendo assim,

a autora sugere explorar o som, o ritmo a partir das músicas que fazem parte da nossa cultura para valorizá-las, como também, inserir propostas rítmicas e sonoras por meio do corpo.

A ludicidade está intrínseca à cultura afro-brasileira, o povo negro apesar das opressões e violências sofridas, manifesta a alegria de celebrar a vida, materializada pela corporeidade e insistência visceral do desejo de viver. A ludicidade, também, é elemento constitutivo da Educação Física e do próprio ser humano e pode ser enfatizada como espaço/tempo potente para a espontaneidade, a criatividade e as expressões culturais, contribuindo para compartilhamento de saberes e para as relações socioemocionais positivas no contexto educacional.

A coletividade está muito presente nas culturas afro-brasileiras, como símbolo do plural, do coletivo e da ideia de que “eu sou porque nós somos”, originada na filosofia *ubuntu*. Esses valores cooperativos são elementos importantes para desconstruir uma cultura competitiva, criada pela excessiva esportivização das culturas corporais de movimento no contexto escolar, trazendo sentidos outros, como estimular: atividades em grupos, a participação de todos e todas, a cooperação como elemento essencial nas aulas.

A roda representa a circularidade e tem um significado importante como valor civilizatório afro-brasileiro, porque indica o coletivo, o movimento, a renovação. Ela pode estar presente nas conversas com os estudantes, nas cirandas, nas danças: roda de samba, danças circulares brasileiras, na capoeira, nos jogos e brincadeiras, entre outras possibilidades nas aulas.

Trindade (2013) traz o princípio do Axé como energia vital do existir “tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação” (p.33). Assim, indica uma potencialização desse princípio com os/as estudantes a partir do acolhimento, do cuidado, do olhar para todos e todas para se sentirem parte importante do espaço e do coletivo.

Isso posto, é possível pensar em inCORPORar esses valores civilizatórios afro-brasileiros nas culturas corporais de movimento da Educação Física como possibilidades de mover sentidos outros para o currículo: ética do cuidado de si e do cuidado do outro, como pertencimento e dependência um/a do/da outro/a, a coletividade, deslocamentos políticos, epistemológicos e ontológicos, ressignificações da gênese do conhecimento sobre as culturas corporais eurocêntricas de Educação Física a partir do ponto de vista de intelectuais negros/negras.

Para pensar uma corporeidade sensível **Sodré** (2014) destaca a experiência estética do corpo com base no conceito de *aisthesis*, como uma “atitude perceptiva que dá primazia à

sensorialidade ou afetividade sobre o conceito” (p. 12). Nesse sentido, a corporeidade torna-se uma experiência que supera a razão a partir de uma dimensão primordial do sensível, “uma vez que sentir implica o corpo” (ibid., 13). Na defesa dessa corporeidade experienciada, o autor sugere uma reinvenção dos modos pedagógicos, despertando-os para o valor do sensível ou da *paidi* e do reencontro com uma experiência comunitária e coletiva, “em favor de um maior encontro com a cidade real e com a diversidade das culturas” (ibid., p.15). Isso implicaria um encontrar-se com o “si mesmo” corporal, o qual foi menosprezado após a Revolução Científica e Industrial. Antes disso, “éramos corpo” e, hoje, temos um corpo racionalizado pelos modos produtivos do capital e pelo consumismo.

Na esteira dos apontamentos de **Muniz Sodré**, podemos pensar a implementação da ERER no currículo de Educação Física para além da aplicabilidade de elementos conteudistas e abordá-la a partir da cosmovisão da perspectiva filosófica africana. Nesse sentido, Sodré (2014) compartilha reflexões do termo grego *Arkhé*, que na visão africana reconhece a ancestralidade como fundante da comunidade, da coletividade e do sentido de pertencimento com a Mãe Terra:

na *Arkhé* africana, o corpo se concebe como um microcosmo do espaço amplo (o cosmo, a região, a aldeia, a casa), igualmente feito de minerais, líquidos, vegetais e proteínas, para cuja formação e preservação ocorrem elementos do presente cósmico e da ancestralidade (SODRÉ, 2014, p.16).

Esses sentidos estão presentes nos saberes da diáspora africana, nos seus modos de existir e (re) existir por meio da dança, capoeira, arte, música, culinária, religiosidade e nas relações do cotidiano comunitário, que é territorialidade corpórea carregada de potencialidades, de sentidos simbólicos culturais, étnicos e religiosos, porque na

cosmovisão desses cultos, colocam-se em primeiro plano o reconhecimento do aqui e agora da existência, as relações interpessoais concretas, a experiência simbólica do mundo, o poder afetivo das palavras e ações, a potência de realização das coisas e a alegria frente ao real (SODRÉ, 2014, p.15).

Na *Arkhé africana* o corpo ganha centralidade enquanto experiência comunitária que afeta e é afetado, pois, a corporeidade é trazida na sua inteireza. Por exemplo, na dança negra, de origem africana, o ritmo, corpo e dança se integram e a “reatualização dos saberes do culto, simultânea à inscrição do corpo do indivíduo num território, para que se lhe realmente a força cósmica, isto é, o poder de pertencimento a uma totalidade integrada” (SODRÉ, 2014, p.17).

Constatamos que os currículos de Educação Física dos cursos analisados foram impactados pela Lei 10.639/2003 para a educação das relações raciais e fizeram emergir saberes,

anteriormente ausentes, que tem potencial para tensionar o corpo regulado/emancipado (GOMES, 2017) e provocam novos sentidos para a corporeidade e movimentalidade na Educação Física.

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história. [...] Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.

(FREIRE, 2012, p. 81)

5 ESPERANÇANDO OUTROS DISCURSOS E SENTIDOS PARA O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Chegamos ao capítulo final deste trabalho, entendendo que quanto mais buscamos o conhecimento na caminhada de pesquisa, mais compreendemos que muito precisamos saber sobre as verdades do mundo, pois é algo em processo contínuo. Também, percebemos o quanto a formação discursiva está presente nas nossas ações corporais cotidianas, as quais dizem muito sobre nós. Movimentar-se e deslocar-se no processo da caminhada é necessário, para compreendermos o mundo, “quem caminha tem palavra, caminhar exige mudar de lugar, ensina a compreender o mundo, a grande escola” (SILVA, 2011, p. 160). Nessa trajetória de entrelugares e deslocamentos é imprescindível dizer o quanto não se faz nada só. Por mais que percebamos a escrita como um ato solitário, não o é. Trata-se de uma caminhada coletiva de encontros, afetos e tessituras: uma rede de relações de vozes diversas que constroem e dão sentido a uma produção.

Este processo de pesquisar, tão desafiador, coloca-nos em mundos ou “verdades”, próximas de nós e, ao mesmo tempo, capazes de desconstruir o que aprendemos até então. Também, insere-nos em lugares de encontros e desencontros, como uma “viagem”, com trajetória que nos permite perceber questões não reconhecidas anteriormente, as quais nos fazem “exercitar o estranhamento, a perplexidade e a descoberta diante do próprio saber-fazer” (MEYER; SOARES, 2005, p. 37). Essa metáfora da viagem cabe bem nessa trajetória, não pelo percurso de início e fim, partida e chegada, até porque o processo de pesquisar não finda, sendo um constante “vir a ser”, mas no sentido de que movimenta novos posicionamentos, novas formas de pensar em “deslocamento, desenraizamento e trânsito” (MEYER; SOARES, 2005, p. 38).

A pesquisa também é um exercício filosófico de saber que pode provocar um (re)pensar a sua trajetória e um (re)pensar “a si mesmo” e “liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente (FOUCAULT, 1984, p. 13).

É importante destacar, a partir das opções teóricas deste estudo, que o caminho de investigação se dá a partir de uma perspectiva que, apesar de buscar dialogar com outras concepções e vozes, tem seus limites “quando consideramos os modos usuais de pensar e teorizar sobre o olhar e ver nos contextos acadêmico-científicos em que nos movimentamos” (MEYER; SOARES, 2005, p. 35).

Retomamos a intenção deste estudo que propôs refletir e discutir sobre uma perspectiva antirracista de currículo para os cursos de Licenciatura em Educação Física. Nesse sentido, além do olhar para os projetos pedagógicos, dialogamos com os/as docentes que estruturaram o currículo para compreender a percepção que estes possuem acerca do campo das relações étnico-raciais e sua implementação e, dessa forma, perceber que lugar essas discussões perpassam o currículo e as atividades do curso.

Ao percorrer esse caminho, cabe destacar, nestas considerações finais, alguns apontamentos importantes do que propõem os currículos dos cursos pesquisados, o que é possível sugerir, a partir de uma perspectiva que só foi possível pela trajetória e pelos movimentos e deslocamentos que ocorreram nesse processo, mas é importante demarcar que não concluem o esforço para compreender o desafio que é pensar em uma formação antirracista.

A partir da análise do discurso, em diálogo com Foucault (1996), compreendemos que os textos analisados e os discursos se constituem em articulações que vão sendo produzidas historicamente, em processos de significação que em alguns momentos dão continuidade a saberes hegemônicos de uma formação discursiva da Educação Física, ou seja, sentidos que estão “na ordem dos discursos” em relação a outros sentidos que “não estão na ordem do discurso” se dispersam.

O perfil do egresso almejado para a formação das IES analisadas compreende sentidos para uma perspectiva mais humanística do que técnica. À vista disso, entendemos que pressupõe a possibilidade de democratizar, reconhecer o direito às diferenças e possibilita afirmar os direitos fundamentais de todos/as. Nos Projetos Pedagógicos, há ênfase em um perfil de professor/a que é reflexivo e crítico com a sua prática pedagógica e tem responsabilidade ético-política perante a realidade sociocultural do contexto educacional. Também, é destacada a importância de uma compreensão do movimento humano e da corporeidade como práticas corporais que incentivem a humanização das relações, essa perspectiva nos possibilita transpassar o modelo cartesiano e biológico do corpo humano, dando novos sentidos às experiências

construídas nas culturas corporais de movimento da Educação física que não oportunizaram saberes outros.

Já nos discursos dos/das docentes, embora se percebam sentidos que destacam essa formação mais humana e sensibilizada quanto às realidades do chão da escola, em alguns enunciados dos/das docentes é possível perceber uma formação discursiva com traços de um campo discursivo das formações mais biológicas da saúde e dualísticas em relação à percepção do corpo. Nessa concepção, o movimento é uma ação e o corpo um objeto, um recipiente contendo uma razão ou uma intelectualidade deslocada da experiência cultural da corporeidade.

Quanto a opção epistemológica que embasa os projetos de formação, percebemos o quanto é necessária a escolha enquanto grupo docente, pois fundamentará as demais escolhas do currículo e as ações pedagógicas. Dessa forma, este estudo trouxe alguns apontamentos de autores pós-críticos, os quais questionam a ideia de estrutura fixa de um sujeito, buscando possibilitar uma abertura para verdades outras que abarquem outros sentidos ao currículo. Dos três cursos analisados, apenas um assume uma escolha epistemológica enquanto grupo, mas que também não garante que todos/todas os/as professores/professoras compartilhem da mesma concepção.

Evidenciou-se que, embora os conhecimentos bio-anatomofisiológicos não compreendam uma carga horária dominante no currículo dos cursos de licenciatura, eles perpassam as concepções dos eixos da cultura de movimento da maioria dos esportes, em especial de dois cursos que tratam o esporte somente na perspectiva técnico-instrumental do ensino das modalidades no que tange à racionalidade e à técnica. No entanto, o outro curso apresenta uma perspectiva mais generalizada, enfatizando diferentes olhares ao esporte de forma pedagógica, abordando-os nos aspectos socioculturais com mais criticidade.

Os três cursos possuem uma disciplina específica que tratam da ERER, mas apenas um deles desenvolve-a de maneira mais específica, articulando as discussões de raça, etnia e direitos humanos.

Observamos discursos de “não mais” e “ainda não” para a formação da área, ou seja, nos discursos percebemos o que “não se quer mais” em sentidos que se opõem a uma Educação Física conservadora e tradicional no tratamento dos saberes da área, que previam conteúdos ligados a aptidão física, a competitividade e a *performance*. Esses novos sentidos vêm emergindo a partir do movimento renovador, de produções científicas mais críticas, e da própria

implementação da EREER nos currículos, os quais fizeram insurgir discursos com sentidos outros para a formação a partir da cultura corporal de movimento que superam os aspectos motores e tecnicistas e compreende o movimento como linguagem corporal, cultural que propõe autonomia, criticidade e expressividade ao movimento. Dá-se um lugar a um corpo social, cultural, diverso e inclusivo no currículo, que anteriormente era percebido como corpo máquina. Mas o discurso do “ainda não” porque não se percebe uma discussão do/sobre o corpo enquanto raça os quais estão implicados na história da Educação Física e nas culturas de movimento, como também, não se percebe sentidos antirracistas atribuídos aos currículos de licenciaturas a partir do recorte desse estudo.

Dessa forma, afirmamos a tese inicial de que sentidos outros anteriormente invisibilizados foram atribuídos aos cursos de Educação Física de Santa Catarina. Mas refutamos a tese de que sentidos antirracistas estejam presentes, alguns inclusive são negados. Percebemos em algumas falas que estes questionamentos estão surgindo para o debate na formação, especialmente dos estágios e disciplinas que fazem uma leitura da realidade escolar, porém ainda é preciso aprofundar. Mas compreendemos que a produção de conhecimento, de novos saberes e a própria construção de currículo e suas materialidades são históricas e estão em constante processo de vir a ser. Por isso, lançamos o desafio de este estudo ter continuidade em outros estudos futuros, por isso o verbo “esperançar” proposto por Paulo Freire.

Percebemos, também, que existe um aparato de possibilidades para fortalecer uma formação antirracista no espaço acadêmico de formação do professor de Educação Física, a partir dos conteúdos que tratam da cultura corporal de movimento da área e que podem propiciar um espaço/tempo potente para (re) significar, e produzir novos saberes e sentidos para a corporeidade, a movimentalidade e a diversidade, sem hierarquizar as diferenças. Como, também, pode levantar discussões sobre as desigualdades raciais, desestruturando pensamentos enraizados em uma hegemonia epistemológica, a qual sustenta a invisibilidade dos saberes outros e que estruturam o racismo na sociedade brasileira. Esses componentes curriculares articulados a conteúdos específicos, que tratem do racismo e reflitam sobre possibilidades de estratégias pedagógicas para o enfrentamento de todas as formas de violências produzidas tanto no cotidiano escolar, como na sociedade brasileira, podem tornar-se potentes.

No entanto, entendemos que é preciso um debate mais amplo do NDE e do corpo docente quanto a essas questões, porque entendemos que a educação das relações étnico-raciais

deve superar o cumprimento dos requisitos legais, assim é preciso olhar para o currículo de forma mais contextualizada. Também, é necessária a presença negra nos espaços acadêmicos e que suas vozes sejam ouvidas, seja no espaço de discentes, seja no espaço de docentes, como também no núcleo que debate a estrutura do curso e na inserção de intelectuais e teóricos negros/negras.

Portanto, percebemos que o forte debate das Ciências Humanas para o currículo de formação de professores de Educação Física, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a resolução CNE/CP 01/2004 e DCNs para educação das relações étnico-raciais, trouxeram impactos significativos para os currículos de licenciatura em Educação Física, pois desestruturaram um currículo embasado nos moldes tradicionais, proposto anteriormente pela ciência positivista à luz do Iluminismo, trazendo a diversidade como elemento importante da humanidade, assim rompendo com a ideia de que existe uma única história contada a partir de uma única “verdade” ou visão de mundo.

No entanto, para o enfrentamento do racismo e das discriminações sofridas no contexto educacional, defendemos discussões mais aprofundadas sobre o racismo estrutural, os privilégios da branquitude, e de teorias pós-críticas (pós-estruturalistas, pós-colonialistas), que questionam uma estrutura dominante para além da categoria classe e propiciem debates sobre as relações de poder as quais permeiam as diferenças e os discursos de dominação que as assujeitam. Também, que possam nos mover para uma maturidade teórica, epistemológica e política para abordar questões de raça, gênero e classe no cotidiano educacional.

Se a educação é uma construção permanente de nossa humanidade, o que ferir essa humanidade deve ser reparado, como bem nos diz **Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Portanto, urge promover potentes espaços-tempo de formação para desconstruir pensamentos enraizados em epistemologias eurocêntricas e epistemicídeos, que constroem concepções fixas de corpo e fenótipo e sustentam a invisibilidade de corpos/saberes outros. Também, possibilidades outras de culturas corporais de movimento de coexistirem na Educação Física, trazendo sentidos anteriormente invisibilizados da população negra e indígena, como o reconhecimento de que são/foram fundamentais para a construção da cultura brasileira. Nesse sentido, um deslocamento epistemológico para a Educação Física torna-se pertinente, valorizando a corporeidade negra, quanto ao patrimônio cultural construído: danças, jogos, acrobacias, as quais sempre fizeram parte da cultura corporal africana.

Para um deslocamento epistemológico, a cultura afro-brasileira traz valores civilizatórios ontológicos importantes para uma formação ética, como, por exemplo, o sentido do *ubuntu* para a compreensão da ética. *Ubuntu* é a base da filosofia africana que se funda na coletividade e na ética de conviver e confiar, fazer junto, “fiar com”. Dessa forma, tal cooperação precisa ser trazida para as práticas da Educação Física.

Silva (2011) apresenta alguns conceitos importantes para pensar a educação das relações étnico-raciais na formação, como os princípios de “africanidades brasileiras”, que conduzem os modos de ser, de se organizar e de lutar dos negros/negras e que demarcam a cultura brasileira de origem africana, presente no dia a dia dos/das brasileiros/as; os “valores de refúgio”, que são as possibilidades de viver, reconstruir, pensar e se proteger mesmo diante da opressão e do racismo; e o “enegrecer”, que é o autoconhecimento e a forma como os negros/negras se posicionam no mundo, em relação com os/as brancos/brancas “sem deixar de ser o que cada um é” (p. 101).

Temos bons exemplos de resistências e (re)existências (**PASSOS; DEBUS, 2018**) como “políticas viscerais” e “teimosia pela vida”: a teimosia contra a colonialidade e a necropolítica, a partir dos afetos, das paixões, da coletividade (**Lima, 2018**). Essa (re) existência é a corporeidade materializada, que pode trazer sentidos outros, como sentidos políticos, filosóficos e epistemológicos para pensarmos a formação de professores/as, podendo: visibilizar as resistências e, como estas são importantes, afinal se materializam em ações cotidianas éticas, políticas e estéticas, pois o pensamento e a ação do corpo estão ligados de maneira ética, e a ética é uma prática materializada no corpo; construir rupturas estabelecendo com significados menos predatórios e mais conectados com os outros seres humanos e com a Mãe Terra; forjar sentidos menos “desenvolvimentistas” e mais “envolvimentistas” afetivos e afetantes.

Destacamos que o movimento negro, por meio do “empoderamento ancestral”, constrói saberes emancipatórios que fortalecem a luta antirracista, especialmente na educação. A partir de saberes políticos, identitários e estético-corporais (**GOMES, 2017**), contribuem significativamente para pensar o currículo da Educação Física na construção de outros sentidos para os saberes do corpo, corporeidade e na potência do se movimentar.

O currículo do curso pode trazer sentidos importantes para pensar uma formação ética para a valorização das diferenças. Quando desconstrói padrões e estereótipos, isso cria um pensamento positivo quanto às diferenças, resignificando-as no cotidiano escolar a partir da alteridade. Como diz Foucault (2011, p. 316) em seus últimos manuscritos “Mas aquilo em que

gostaria de insistir para terminar é o seguinte: não há instauração da verdade sem uma posição essencial da alteridade; a verdade nunca é a mesma; só pode haver verdade na forma do outro mundo e da vida outra”. Para desenvolvermos uma percepção para a alteridade do outro, precisamos aguçar nossos sentidos sensíveis a partir da estética da corporeidade como sugere **Sodré** (2014).

Isto posto, os currículos de licenciatura em Educação Física podem tomar outros sentidos quando os conhecimentos de EREER passam a fazer parte da formulação didático-pedagógica e curricular: questões étnico-raciais, diferenças e diversidade postas em discussão, maior inclusão nas práticas pedagógicas, a corporeidade como possibilidade de outras racionalidades mais sensíveis e coletivas. Dessa forma, “não mais” aceitamos uma Educação Física excludente, competitiva e meritocrática conforme o que percebemos nos discursos dos/das docentes e coordenadores dos cursos. Porém, “ainda não” há sentidos antirracistas percebidos nos currículos de formação e nos discursos dos/das docentes no recorte desse estudo. Embora tenhamos encontrado na literatura possibilidades enriquecedoras dos conhecimentos propostos pela EREER e pela presença da corporeidade negra sejam nas culturas corporais de movimento como da capoeira, das danças, entre outras possíveis na Educação Física, bem como na presença de negros/negras no contexto acadêmico que podem provocar questionamentos, reflexões e deslocamentos epistemológicos e ontológicos na produção do conhecimento das culturas corporais de Educação Física.

Apesar desses impactos e mudanças de paradigmas da Educação Física percebidos nessa trajetória contextualizada desde as primeiras formações, compreendemos que ela ainda não contempla as questões sobre raça e o antirracismo e dessa forma torna-se um desafio pensar o currículo e o materializar em práticas pedagógicas e saberes frente aos conhecimentos profundamente marcados por um racismo estrutural. Mas esperamos a urgência da materialização de um currículo que permita uma diversidade maior de protagonismos nas relações escolares em que todos/todas os/as estudantes sejam representados nas suas diferentes infâncias e diferentes juventudes. A educação antirracista é um grande desafio, pois compreende uma parte da estratégia para a superação do racismo e tem suas limitações frente ao mesmo, já que é estrutural (econômico, político, cultural, relações de trabalho e educação), criando e atualizando mecanismos que o mantém na sociedade. Sendo assim, é preciso pensar o racismo para além da desigualdade individual que afeta as relações interpessoais, mas como ele estrutura

as desigualdades de forma profunda. Também, compreendemos ser necessário superá-lo para além do trabalho docente individual ou disciplinar – em que apenas um componente curricular desenvolve o conteúdo – ou de um evento pontual, como, por exemplo, sobre a consciência negra, que não desconstrói sozinho o problema que é estrutural, mas de forma coletiva a partir de um engajamento político docente enquanto prática coletiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANTUNES, Ricardo Luis Couto. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 2ª ed., São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

AYOUB, E. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar.** Campinas: UNICAMP, 2003.

AZEVEDO, Vanessa *et al.* Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem** Referência Série IV - n.º 14 - Jul./Ago./Set. 2017, pp. 159 – 168. Disponível em:

https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=2715&id_revista=24&id_edicao=114. Acesso em: 11 de junho de 2019.

ARROYO, Miguel G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haver á lugar na Base Nacional Comum? **Revista Motrivivência.** v. 28, n. 48, p. 15-31, setembro/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p15/32559>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

ÁVILA, Irene Aparecida. Questões étnico-raciais e a Educação: um currículo multicultural que reconstrua práticas pedagógicas centradas na diferença e na justiça social. **Dissertação (Mestrado).** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

BALESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 de junho de 2017.

BAPTISTA, Guilherme Gonçalves. **A formação de Professores na Escola de Educação Física e Desportos de 1979 a 1985: a Educação do Corpo e os Territórios de Diálogo.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

BENJAMIN, Valter. **Obras escolhidas I. Magia e Técnica Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura.** (Tradução Sergio Rouanet). 7ªed. São Paulo (SP): Brasiliense, 1994.

BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil.** In: CARONE, I; BENTO, M.A.S. (Org). **Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BETTI, I.C.R. Esporte na Escola: mas é só isso professor? **Motriz**, vol. 1, nº 1, 25-31, junho de 1999. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/igor/15c9261e2251a78e?compose=15d1e19431480797&projector=1>. Acesso em: 23 de maio de 2010.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo Social, Eugenia e Racismo Científico: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Revista Educar**, Curitiba, n.12, p. 153-165. 1996. Editora UFPR.

BORDO, Susan. **“O Corpo e a Reprodução da Feminidade: Uma Apropriação Feminista de Foucault.”** In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. “Gênero, Corpo e Conhecimento”. Rio de Janeiro: Record, Raia dos Tempos, 1997.

BRACHT, Valter. **Um pouco de história para fazer história: 20 nos de CBCE.** Ver Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, p.12-18, set 1998. Número especial.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular. Saberes escolares e proposta pedagógica.** Recife: EDUPE, 2005. P. 97-106.

BRACHT, Valter. **A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 03, de 16 de junho de 1987,** do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987. Disponível em: https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 10 de março de 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais/ Secretaria de Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/ Secretaria de Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEM, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº1 de 18 de fevereiro de 2002.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7 de 31 de março de 2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SEPPPIR,

2004. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 10 de março de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº1 de 17 de junho de 2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2017.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 12 setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 17 de Julho de 2015**. Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, pp. 8-12. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 10 de março de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação-presencial e a distância**. Brasília, 2015. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf. Acesso em: 17 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação-presencial e a distância**. Brasília, 2017. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/corso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 17 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 6, de 18 de Dezembro de 2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 48 e 49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes** / Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017. Disponível em:

https://www.mppma.mp.br/arquivos/COCOM/arquivos/centros_de_apoio/cao_direitos_humanos/

[%C3%8Dndice de Vulnerabilidade Juvenil %C3%A0 Viol%C3%AAncia 2017.pdf](#). Acesso em: 15 de maio de 2018.

BRITO, Valmir Ari. A (In)Visibilidade da Contribuição Negra nos Grupos de Capoeira em Florianópolis. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2005.

BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. **Videologias: Ensaio Sobre Televisão**. São Paulo: Boitempo, 2004.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estuturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Direitos Humanos. In: **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero** / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015521.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2019.

CARDOSO, Lourenço. O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957 - 2007). **Dissertação (Mestrado)**. Universidade de Coimbra: Coimbra, 2008.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Vol. 8 n°. 1, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n1/v8n1a28.pdf>. Acesso em: 23 de agosto de 2019.

CARNEIRO, Aparecida Soeli. A Construção do Outro Como Não-Ser Como Fundamento do Ser. **Tese (doutorado)** Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2005.

CARVALHO, Ana Cláudia. As Relações Raciais e a Formação Docente em Educação Física no Brasil: O Que diz a Legislação? **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal de São João Del - Rei. São João Del-Rei: UFSJ, 2014.

CASPERSEN, C.J.; POWELL, K.E.; CHRISTENSON, G.M. Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. **Public Health Rep**. V. 100, n.2, p. 126-131, 1985. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1424733/>. Acesso em: 18 de setembro de 2019.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, TORRES, Nelson Maldonado, GROSFOGUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Autêntica, 2019.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 18ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

CASTELLÓN, A.; PINO, S. Calidad de vida en la atención al mayor. *Revista Multidisciplinar de Gerontología, La Rioja*, Espanha, v. 13, n. 3, p. 188-192, 2003. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=645490>. Acesso em 10 de fevereiro de 2021.

COELHO, Ilanil; SOSSAI, Fernando Cesar; OLIVEIRA, Therezinha Maria Novais. A Univille e o desenvolvimento: Educação Superior no norte e nordeste de Santa Catarina (1960-1990). *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 200-221, set./dez. 2020. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/831/461>. Acesso em: 21 de agosto de 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Lui Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de agosto. 2018.

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

CROCETTA, Renata Righetto Jung. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física das instituições de ensino superior do sistema ACADEMIA**. Dissertação (Mestrado) Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, UNISUL, 2014.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

DARIDO, Suaraya. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A educação física, a formação do cidadão e os Parâmetros curriculares nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139482/134810>. Acesso em: 08 de outubro de 2020.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle. In L'Autre Journal, n° 1, maio de 1990. Texto extraído de **Conversações**, 1ª Edição, 3ª Reimpressão, Editora 34, Rio de Janeiro, 2000. Tradução: Peter Pál Pelbart.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo, Brasiliense, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento: Metodologia Científica no Caminho de Habermas**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

FAUSTINO, Deivison M. A emoção é negra, a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do “Ser” negro. **Revista Tecnologia e Sociedade**. V. 9, n. 18, 2013. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2629>. Acessado em setembro de 2019.

FAUSTINO, Deivison M. “Por que Fanon? Por que agora?”: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. **Tese (Doutorado)**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, UFSCAR, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Revista tempo e argumento**. Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, jan./abr. 2020.

FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. Entre Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: Reformas no Ensino Superior e a Constituição de Identidades dos Profissionais de Educação Física da ESEF/UFPel. 2012, 256p. **Tese (Doutorado)** – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Análise do Discurso: para além das palavras e as coisas. **Educação & Realidade**. v. 20, n. 2, p. 18-37, jul./dez, 1995.

FISCHER, Rosa Maria. Foucault e análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. O Discurso e a Verdade: a problematização da *parrhesia* – Conferências em Berkley – 1983. **Prometeus** - Ano 6 - Número 13 – Edição Especial – disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/issue/view/157/showToc>
Acesso em 15 de abril de 2018

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 13.a Edição. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975- 1976)**. Tradução Maria Ermantina Galvão. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política** In: Ditos e Escritos V. Organização e seleção de textos Manoel Burros da Moita; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)** / Michel Foucault; edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de Francois Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandao; revisão da tradução Claudia Berliner. - São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. (1926-1984). **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5º edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. Tradução Eduardo Brandão. 3ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14 n°28, 139-152, 2004.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

GAUDIO, Eduarda Souza. Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil. **Tese (Doutorado)**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2021.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nmFRqJV8P8mRGzbB3j7bHXm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2020.

GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GASKELL, G. (2002). Entrevistas individuais e de grupos. Em M.W. Bauer & G. Gaskell (orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem, e som. Um manual prático** (pp.64-89). Petrópolis: Vozes.

GIACOMONI, Marcello Paniz; VARGAS, Anderson Zalewski. Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. **Veredas On Line – Análise Do Discurso** – 2/2010, P. 119-129 – Ppg Linguística/Ufjf – Juiz De Fora. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25129>. Acesso em 27 de março de 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada** (1922-1982) Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 edição. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDENBERG, Miriam. **Nu & Vestido: Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n. 23 maio/jun/jul/ago., 2003. p. 75 – 85. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 de janeiro de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea**. n. 2, p. 37-60. Jul.–Dez. 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/35/18> Acesso em 10 de março de 2021.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012a. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 de março de 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr, 2012b. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: Janeiro de 2020.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas Pedagógicas de um trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.369/03**. 1 edição. Brasília: MEC; Unesco, 2012c.
GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2000
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 12 de novembro de 2020.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da E.F. escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>. Acesso em 12 de abril de 2021.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, p. 115-147, Março, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271149916_Para_descolonizar_os_estudos_de_economia_politica_e_os_estudos_pos-coloniais_Transmodernidade_pensamento_de_frenteira_e_colonialidade_global/link/568d22f608aec2fdf6f6c4cd/download. Acesso em 09 de setembro de 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Trad. Patrick Burglin. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

IANNI, Otávio. **Raças e classes no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

KAKOZI KASHINDI, Jean-Bosco. Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva. **Revista Instituto Humanitas UNISINOS**. Ano 1, n. 1. – São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003. Disponível em:

<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/254cadernosihuideias.pdf>. Acesso em 12 agosto de 2020.

KAKOZI KASHINDI, Jean-Bosco. Ubuntu, uma perspectiva para superar o racismo. Revista Instituto Humanitas UNISINOS. Edição 486 | 30 mai/2016. Disponível em:

<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/555621-ubuntu-uma-perspectiva-para-superar-o-racismo>.

Acesso em 12 agosto de 2020.

KEHL, Maria Rita. **Fratrã Órfã**. Ed. Olho D'água: São Paulo, 2008.

KRENAK, Ainton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização Rita Carelli. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 8 ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. Ijuí: Unijuí, 2013.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. (Tradução Sonia M.S.Fuhrmann). Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

LEITE, Carlos Roberto Saraiva da Costa. A Frente Negra Brasileira. Portal Geledés de 14/12/2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2>. Acesso em 10 de agosto de 2019.

LENINE e FALCÃO, Dudu. **Paciência**. In: LENINE. Na pressão. Barueri, São Paulo: BMG Brasil, 1999. 1 CD

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 70 (no.spe.), p. 20-33, 2018. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 09 de setembro de 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org). **Currículo: debates contemporâneos**. 2ª edição – São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, p. 7-23.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**. São Paulo, SP: n-1 edições, 2018.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.).

Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (Org). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação & Realidade**, v.21, n.1, p.9-22, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71637/40634>. Acesso em 12 de abril de 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em 03 de março de 2019.

MUNANGA, Kabengele. Entrevista com Kabengele Munanga professor In: África e suas Diásporas, artigos e reflexões. **Geledés Instituto da Mulher Negra.** São Paulo, 13 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-professor/>. Acesso em 03 de março de 2019.

NAHAS, M. V.; BARROS, M. V. G.; FRANCALACCI, V. O pentáculo do bem-estar: base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupos. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde.** v. 5, n. 2, p. 48-59, 2000. Disponível em: <https://rbaafs.org.br/RBAFS/article/view/1002/1156>. Acesso em fevereiro de 2021.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo.** Londrina: Midiograf, 2010.

NECKEL, Roselane; KÜCHLER, Alita Diana Corrêa. **UFSC 50 anos: trajetórias e desafios.** Florianópolis: UFSC, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. O Currículo Cultural da Educação Física em Ação: a perspectiva dos seus autores. **Tese (Doutorado).** Universidade de São Paulo: São Paulo: USP, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** 2018; 40(3): 215-223. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: março de 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. Negacionismo Científico no ensino de Educação Física. **Jornal da USP**, 28 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/negacionismo-cientifico-no-ensino-de-educacao-fisica>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2021.

NETO, Paulo Poli; CAPONI, Sandra N. C. A medicalização da beleza. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.11, n.23, p.569-84, set/dez 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/bRhg3sPzPVTZZ4Wpvp53wmj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 de setembro de 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Faz diferença pensar uma educação antirracista na sala de aula?** In: Cultura afro-brasileira e africana no Sesc : possibilidades e desafios / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, 2019.

ORTEGA, Francisco. **Práticas de Ascese Corporal e Constituição de Bioidentidades**. Cadernos Saúde Coletiva 11 (1): 59 – 77. Rio de Janeiro, 2003.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf Acesso em 10 de janeiro de 2020.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e práxis**. Lisboa. Porto Editora, 1996.

PACHECO, José Augusto. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. **Perspectiva**. Florianópolis. v. 18, 0.33 p.11-33 , jan./jun. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9381/8631> Acesso em 10 de outubro de 2019.

PAIM, Elison. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História. In: MOLINA, Ana Heloísa.; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Entre textos e contextos**: caminhos do ensino de história. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PARAÍSO, Marlucy A. Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: Esboço de um Mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLsZhyPcM/abstract/?lang=pt>. Acesso em 04 de setembro de 2018.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **Eja em Debate**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998/pdf> Acesso em 03 de abril de 2019.

PASSOS, Joana Célia dos. As Relações Étnico Raciais nas Licenciaturas: o que Dizem os Currículos Anunciados. **Poiésis Revista do programa de pós-graduação em educação**. V.8, n.13, p. 172, jan/jun 2014.

PASSOS, Joana Célia dos; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. O Impacto das Ações Afirmativas no Currículo Acadêmico do Ensino Superior Brasileiro. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 19, mar. 2016 – jun. 2016, p.08-33.

PASSOS, Joana Célia dos; DEBUS, Eliane. **Resistências e re-existências: desenvolvimento e cultura afro-brasileira na região sul**. 1. Ed. – Tubarão: Copiart; Florianópolis: Atilênde, 2018.

PELBART, P. P. A potência de não: linguagem e política em Agamben. 2014. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/05/31/a-potencia-de-nao-linguagem-e-politica-em-agamben-peter-pal-pelbart/>. Acesso em 19 de abril de 2018.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**. N° 27. Rio de Janeiro, sept./Oct./Nov./Dec. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mPjFZJDyDytBZQNQwLCjQCD/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e Filosofia das Diferenças**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PICCININI, Larise. **A dança-improvisação e o corpo vivo: ressignificando a corporeidade na escola**. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

QUIJANO, Anibal. A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e America Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, **CLACSO**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html> Acesso em 07 de maio de 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias**. São Paulo: IBRASA, 1983.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A Ascensão da Diversidade nas Políticas Educacionais Contemporâneas**. Tese (Doutorado) Universidade de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2011.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso-Aritmed, 2013.

SANT'ANNA, Denize B. de. **É possível realizar uma história do corpo?** In: "Corpo e História" (org. Carmen Soares). Campinas, SP: Ed. Autores associados, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais** (colocado online no dia 01 outubro 2012), 63, 2002. Colocado online. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285#text>. Acesso em 16 de junho de 2021.

SANTOS, João M. Revolução Vascaína: a profissionalização do futebol e inserção sócio-econômica de negros e portugueses na cidade do Rio de Janeiro (1915-1934). **Tese de Doutorado**, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, Ana Lúcia Padrão dos; SIMÕES, Antonio Carlos Simões. Educação Física e Qualidade de Vida: reflexões e perspectivas. **Saúde Soc.** São Paulo, v.21, n.1, p.181-192, 2012.

SANTOS, Luana Diana dos. Intelectuais Negras Insurgentes: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Ouro Preto: Mariana, 2018.

SANTOS, Márcia Pereira Alves dos; NERY, Joilda Silva; GOES, Emanuelle Freitas; SILVA, Alexandre da; SANTOS, Andreia Beatriz Silva dos; BATISTA, Luís Eduardo; ARAÚJO, Edna Maria de. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos Avançados** 34 (99), 225-243, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/LnkzjXxJSJFbY9LFH3WMQHv/?lang=pt>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Revista Psicologia Política**. VOL. 10. Nº 19. PP. 41-55. JAN. – JUN. 2010 41. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005. Acesso em 22 de setembro de 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de SP. São Paulo: Annablume, 2014a.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, 26(1), p. 83-94, 2014b.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Entre Brasil e África: Construindo Conhecimento e Militância**. Belo Horizonte-MG. Editora Mazza, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ideias – Branquitude e Antirracismo. [**Encontro Virtual**] Sesc, São Paulo, 2010.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7k6ksxJmjSY&t=2869s>. Acessado em 27 de outubro de 2020.

SILVA, Priscila Elisabete. **O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo**. In: MULLER, Tania M. P; CARDOSO, Lourenço (coord.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1º ed. – Curitiba: Apris, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, Ciência e Mercado: Reflexões Acerca da Geração de um Novo Arquétipo da Felicidade**. Campinas/Florianópolis: Autores Associados/EDUFSC, 2001a.

SILVA, Ana Márcia. **A Natureza da Physis Humana. Indicadores para o Estudo da Corporeidade**. In: “Corpo e História” (org. Carmen Soares). Campinas, SP: Ed. Autores associados, 2001b.

SOARES, Marta Genú; ABREU, Meriane Conceição Paiva; MONTE, Emerson Duarte. Formação de professores e as normativas curriculares em Educação Física.

Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2020; 42: e 2042. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/hRPfVDZp8KfwGfP4rtC5hMx/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 04 de abril de 2021.

SODRÉ, Muniz. Cultura, corpo e afeto. **Dança**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 10-20, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/13161>. Acesso em: 21 de março de 2021.

SKLIAR Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs). **Currículos: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

SPINK, Peter Kevin. O Pesquisador Conversador no Cotidiano. **Psicologia & Sociedade**; 20, Edição Especial: 70-77 2008.

SWANSON, Dalene. Ubuntu, uma “alternativa ecopolítica” à globalização econômica neoliberal. In: Ubuntu: “Eu sou porque nós somos”. **Revista do Instituto Humanitas UNISINOS**. São Leopoldo, 06 de dezembro de 2010. Edição 353. Disponível em:

<http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/353>. Acesso em 24 de agosto de 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129-136, jan./abr. 2012. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7407/7548>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

THIESEN, Juarez da Silva. Políticas Curriculares de Educação Básica: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.14, n.1, p. 1-9, Jan/Abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/56496/33160>. Acesso em junho de 2021.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. In: **Africanidades brasileiras e educação** (livro eletrônico): Salto para o Futuro / organização Azoilda Loretto Trindade (org.)Rio de Janeiro : ACERP ; Brasília: TV Escola, 2013.Disponível em: https://issuu.com/heitorrodrigues7/docs/livro_africanidades_brasileiras_edu Acesso em 12 de março. 2021

UFSC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos – CDS. Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://educacaoofisica.paginas.ufsc.br/files/2017/05/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-de-Licenciatura.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2019.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2015-2019)**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação: Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://pdi.ufsc.br/pdi-2015-2019>. Acesso em: 05 maio. 2019.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2024)**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação: Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://pdi.ufsc.br/pdi-2020-2024>. Acesso em: 03 julho. 2020.

UNIVILLE. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física - Licenciatura**. Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE: Joinville, 2015.

UNOCHAPECÓ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. Universidade Comunitária da região de Chapecó, 2019. Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/pdi/wp-content/uploads/2014/05/PDI.pdf>. Acesso em 03 Julho. 2020.

UNOCHAPECÓ. **Síntese do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura**. Universidade Comunitária da região de Chapecó. Chapecó, 2014. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/sites/ppc/43.pdf>. Acesso em: 03 de março. 2019.

VAZ, Alexandre Fernandez. **Memória e Progresso. Sobre a Presença do Corpo na Arqueologia da Modernidade em Walter Benjamin**. In: SOARES, Carmem (org.). Corpo e História. Campinas, SP: Ed. Autores associados, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3^a ed. 3. Reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VERRANGIA, Douglas; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wqb8HvXMVG8C8KD7hKn5Tms/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em 15 de março de 2021.

APÊNDICES - 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **A Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Educação Física - Licenciatura de Santa Catarina: a perspectiva da Alteridade no Currículo.**

Pesquisadora Responsável - Orientadora: **Dra Joana Célia dos Passos**

Pesquisadora Responsável - Doutoranda: **Larise Piccinini**

Instituição que representa: **Universidade Federal de Santa Catarina**

Curso: **Programa de Pós-Graduação em Educação**

Prezado/a,

Você está sendo convidado/a a participar como voluntário nesta pesquisa cujo título do projeto é **“Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Educação Física - Licenciatura de Santa Catarina: a perspectiva da Alteridade no Currículo”** da doutoranda Larise Piccinini do Programa de Pós-Graduação em Educação-CED/UFSC, cuja Linha de Pesquisa é Sujeitos, Processos Educativos e Docência – SUPED, sob a orientação e responsabilidade da Dra. Joana Célia dos Passos. Este projeto obedece aos termos **Resolução nº 510, do Conselho Nacional de Saúde, de 07 de Abril de 2016** e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar, a partir de uma perspectiva discursiva, a produção de sentidos que o currículo de alguns cursos de Licenciatura em Educação Física das diferentes regiões de Santa Catarina propõe na formação de professores/as e seus tensionamentos quanto à perspectiva de uma formação humana e a promoção de igualdade racial. Acredita-se que este estudo apresenta relevância social e científica, visto que com ele analisaremos o processo de estruturação dos currículos de formação de professores/as de Educação Física de Santa Catarina, suas bases teóricas que os fundamentam e suas implicações na implementação da educação das relações étnico raciais no contexto educacional.

Para sua realização tem-se como procedimentos metodológicos: um levantamento de dados para mapear os estudos realizados a partir da temática das relações étnico-racial e sua interface com o currículo na formação de professores de Educação Física; análise dos projetos pedagógicos de alguns cursos de licenciatura em Educação Física de cada região de Santa Catarina; entrevista com o coordenador de curso e com os docentes que compõem o NDE – Núcleo Docente Estruturante do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC. A coleta de dados acontecerá entre os meses de novembro a dezembro de 2019. Os dados obtidos por meio destes procedimentos serão posteriormente analisados e discutidos de acordo com os referenciais de análise do discurso.

Os benefícios que se espera com o estudo são: um panorama dos projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física- Licenciatura quanto à presença da temática étnico racial e alteridade; apontamentos para a estruturação de projetos pedagógicos que subsidiem uma formação dos/as professores/as com inserção no espaço da práxis docente e seja impactante nesse contexto na forma de consolidar uma educação inclusiva e a reflexiva sobre a importância da inserção da temática étnico-racial nas disciplinas e atividades formativas nos curso de formação em Educação Física- Licenciatura.

De acordo com as orientações do Comitê de Ética da UFSC, o qual informa que toda pesquisa tem riscos assim como toda ação humana. Portanto, destacamos alguns riscos possíveis

que aconteçam nas entrevistas: algum desconforto ou constrangimento em que o participante não se sinta confortável em responder as questões propostas, cansaço, tensões que envolvem concepções epistemológicas. Embora os pesquisadores garantam confidencialidade, poderá haver a quebra de sigilo. No entanto, buscaremos reduzir os riscos das pessoas participantes da pesquisa tornando o processo mais tranquilo e confortável para os participantes com os seguintes cuidados: manter e garantir o anonimato das informações obtidas tendo cuidado na veiculação dos depoimentos nas apresentações dos resultados da pesquisa; ser breve na coleta dos dados; ser fidedigno aos depoimentos no processo de análise; organizar as entrevistas individualmente e oportunizar aos/as participantes a opção de escolha quanto ao local/horário para a realização das mesmas.

Explicamos que durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou solicitar qualquer outro esclarecimento, bastando entrar em contato, com algum dos pesquisadores.

A legislação não permite que você tenha qualquer compensação financeira, caso ocorra despesas não previstas durante a pesquisa ou qualquer imprevisto as pesquisadoras arcarão com o ônus ou garantirão o ressarcimento. Além disso, você tem o direito de ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa e ser ressarcido das despesas diretamente decorrentes de sua participação.

As informações desta pesquisa são estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas e somente serão utilizadas para este fim, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo integral sobre sua participação (confidencialidade).

Esta pesquisa está respaldada na Resolução CNS nº 510/2016 aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde, a qual preconiza a segurança e proteção dos participantes de pesquisas que envolvem seres humanos, e segue todas as diretrizes e procedimentos do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Também tem autorização da UFSC para realização da pesquisa e o devido registro na Plataforma Brasil.

Os Comitês de Ética em Pesquisas – CEP integram a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/CNS/MS do Conselho Nacional de Saúde. Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina. O CEP SH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP SH está localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Reitoria II, 4º andar, sala 401, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

Por fim, ainda, gostaríamos de declarar que, como pesquisadoras, cumpriremos todas as exigências contidas no item IV. 3 da Resolução nº 510/16 que regulamenta os procedimentos a serem adotados em pesquisas envolvendo seres humanos.

Esse documento tem duas vias: uma cópia ficará com a pesquisadora e outro com você como comprovante do aceite em participar da pesquisa. Ambas assinadas por você e pela pesquisadora.

Os responsáveis estarão à disposição para todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário nos seguintes endereços:

- 1) Professora orientadora: Dra. Joana Célia dos Passos, telefone (48) 96178644; email: passos.jc@gmail.com; endereço profissional: Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Bairro Trindade / Florianópolis/SC - CEP 88040-900, Fone: (48)37212251 /ppge@contato.ufsc.br.
- 2) Doutoranda: Larise Piccinini, telefone (47) 999835545, e-mail larieducapicci@gmail.com; ou no endereço Rua 308ª, nº 408, apto 302. Meia Praia, Itapema/SC, CEP 88220-000.
- 3) Comitê de ética em pesquisas com seres humanos (CEPSH-UFSC). Telefone para contato: 3721-6094. cep.propesq@contato.ufsc.br. Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

Agradecemos seu entendimento, atenciosamente.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Título do Projeto: “**Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Educação Física - Licenciatura de Santa Catarina: a perspectiva da Alteridade no Currículo de Formação**”

Pesquisador Responsável: Larise Piccinini

Orientadora da pesquisa: Dra. Joana Célia dos Passos

Eu, _____, RG nº _____
declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar do projeto de pesquisa acima descrito. Declaro que fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, ____ de _____ de ____.

Assinatura do/a Responsável: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do representante legal do voluntário para a participação neste estudo.

Assinatura da pesquisadora: _____

APENDICE – 2

DECLARAÇÃO**(Instituição onde a coleta de dados será realizada)**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **A Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Educação Física - Licenciatura de Santa Catarina: a perspectiva da Alteridade no Currículo**, sob responsabilidade da doutoranda Larise Piccinini e Doutora Joana Célia dos Passos e cumprirei os termos da Resolução CNS 510/16 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, __/08/2019

ASSINATURA: _____**NOME:** _____**CARGO:** _____**CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL**

APENDICE – 3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA: SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DOCÊNCIA**

ROTEIRO DA ENTREVISTA: “A Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Licenciatura em Educação Física de Santa Catarina: a perspectiva da Alteridade no Currículo de Formação”

Você é convidado/a a participar do projeto intitulado “**A Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Educação Física - Licenciatura de Santa Catarina: a perspectiva da Alteridade no Currículo de Formação**”, com o objetivo de analisar, a partir de uma perspectiva discursiva, a produção de sentidos que o currículo de alguns cursos de Licenciatura em Educação Física das diferentes regiões de Santa Catarina propõe na formação de professores e seus tensionamentos quanto à perspectiva de uma formação humana e a promoção de igualdade racial.

Os instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa serão: a) para mapear as produções científicas sobre a temática da pesquisa e a formação de professores com o intuito de analisar as reflexões, resultados e possíveis lacunas, como, também, os referenciais teóricos; b) análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos; c) entrevistas individuais com os membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Coordenador de Curso, as quais serão individuais para preservarmos a individualidade e diminuir o desconforto ao responder os questionamentos, elas serão gravadas em áudio para aprofundamento das questões. Buscaremos reduzir os riscos das pessoas participantes da pesquisa tornando o processo mais tranquilo e confortável para os participantes com os seguintes cuidados: manter e garantir o anonimato das informações obtidas tendo cuidado na veiculação dos depoimentos nas apresentações dos resultados da pesquisa; ser breve na coleta dos dados; ser fidedigno aos depoimentos no processo de análise; organizar as entrevistas individualmente e oportunizar aos/as participantes a opção de escolha quanto ao local/horário para a realização das mesmas.

Orientadora: Dra. Joana Célia dos Passos
Doutoranda: Larise Piccinini

1. Identificação dos sujeitos de pesquisa:

Nome:	
Idade:	
Naturalidade:	Estado:
Cor/raça autodeclarada:	
Você cursou o Ensino Médio em escola pública ou escola privada?	
Informe o curso de a Instituição de ensino que cursou:	
Graduação:	Especialização:
Mestrado:	Doutorado:
Trabalha nesta IES desde:	
Quais cursos em que atua como docente:	
Quais disciplinas em que atua como docente:	
Atua como docente em pós-graduação?	
Quais cursos/disciplinas:	
Atua/atuou como coordenador de curso na IES?	
Desde quando atua/ Qual Período atuou:	
Desde quando atua como Membro Núcleo Docente Estruturante – NDE do curso:	
Faz parte de algum grupo de estudos desta IES? Descrever as temáticas de estudo.	

2. Conhecimentos sobre a ERER

2.1 Você considera que existe preconceito e discriminação racial na sociedade brasileira?

Justifique:

2.2 Você considera que o racismo constitui a subjetividade dos sujeitos e interfere na formação da identidade brasileira? Explique

2.3 Você conhece a Lei 10639/03?

2.4 Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER)? Explique como/de que forma/quando acessou.

2.5 Você considera relevante as DCNs para ERER? Por quê?

2.6 Você desenvolveu algum conteúdo relacionado com as temáticas da ERER em suas aulas?

2.7 Você tem incluído as temáticas das ERER no/nos componente/s curricular/es que ministra neste semestre? Quais?

2.8 Como os estudantes reagem às propostas de discussões sobre as temáticas?

2.9 Quais as principais dificuldades/desafios de desenvolver este trabalho?

2.10 Quais referências bibliográficas ou autores que utiliza para tratar sobre as temáticas da ERER que desenvolve?

3. A Educação das Relações Étnico-raciais na IES:
 - 3.1 Quais ações de combate ao racismo e à discriminações foram criadas na IES?
 - 3.2 A IES possui uma Política de Ações afirmativas?
 - 3.3 A biblioteca da IES possui livros, periódicos, trabalhos de conclusão de curso relacionados à temática da ERER? Poderia citar alguns deles?

4. A ERER no curso de Licenciatura em Educação Física:
 - 4.1 Quais pedagogias de combate ao racismo e a discriminações foram criadas no curso?
 - 4.2 Você considera que o curso implementou as Diretrizes para a ERER nas suas atividades conforme prevê a Lei 10.639/2003? Explique de que forma:
 - 4.3 Você considera que os componentes curriculares que tratam da temática da ERER no curso incluem nos estudos e atividades as contribuições histórico-culturais dos povos de raízes africana e indígena nos saberes da Educação Física?
 - 4.4 Você já orientou/supervisionou estágio no curso? Se sim alguma vez foi desenvolvida a temática da ERER nas atividades pedagógicas do estágio?
 - 4.5 Você já orientou Trabalho de Conclusão de Curso? Se sim, já orientou algum trabalho com a temática da ERER?
 - 4.6 Você orientou/participou de alguma PCC (Prática como componente curricular) relacionada à temática da ERER? Cite a atividade desenvolvida

5. A estruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em educação Física da IES:
 - 5.1 O currículo do curso de licenciatura em vigor foi estruturado de acordo com a resolução nº 2/2015?
 - 5.2 A construção coletiva do PPC foi de forma democrática? Justifique:
 - 5.3 Descreva de acordo com a sua percepção o perfil do sujeito-docente egresso de licenciatura em Educação Física?
 - 5.4 Você considera que os discursos/saberes do currículo vigente contemplam esta formação do egresso? Justifique:
 - 5.5 Qual Teoria Curricular/Concepção epistemológica fundamenta o Projeto Pedagógico do curso?

- 5.6 O currículo do curso prevê uma formação humanista que tenha como premissa as relações humanas no processo educativo e o respeito às diferenças? Em quais disciplinas essa premissa é contemplada?
- 5.7 Qual/quais critérios foram discutidos para a escolha das disciplinas obrigatórias?
- 5.8 Qual/quais critérios foram discutidos para a escolha das disciplinas optativas?
- 6 A EREER na formação de professores/as de Educação Física:
- 6.1 Nas reuniões para estruturação do currículo houve discussões sobre as temáticas da EREER? Explique como aconteceu a discussão coletiva:
- 6.2 Considerando que a Formação de Licenciatura em Educação Física baseou-se por muito tempo em uma concepção das ciências eugênicas, na sua percepção estas concepções foram superadas nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar?
- 6.3 Quais os discursos do/sobre o corpo fundamentam os conhecimentos na formação do professor/a de Educação Física deste curso?
- 6.4 Quais saberes relacionados à temática da EREER você considera importante na formação do professor de Educação Física? Justifique:
- 6.5 Você considera que os saberes acima citados podem contribuir em ações educativas para a erradicação do racismo nas relações do ambiente escolar e na sociedade?
- 6.6 Você considera importante o papel do/da professor/a na luta antirracista? Explique
- 6.7 Você considera que este currículo de formação propõe a formação de um professor antirracista? Justifique:

APENDICE – 4

Quadro 11: Reuniões da ANPED no período entre 2004 e 2018.

ANO	GT	TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE
2005	21–Afro-brasileiro e Educação	Relações Raciais no Cotidiano Escolar: Percepção de Professores de Educação Física Sobre Alunos Negros	PINHO, Vilma Aparecida de	UFMT
	21–Afro-brasileiro e Educação	Multiculturalismo, Educação Brasileira e Formação de Professores: Verdade Ou Ilusão?	SISS, Ayas	UFF
2006	12– Currículo	O Currículo Sob a Cunha da Diferença.	MAUÉS, Josenilda	UFPA
	21–Afro-brasileiro e Educação	Educação das Relações Étnico-Raciais: O Desafio da Formação Docente.	GONÇALVES, Luciane R. Dias SOLIGO, Ângela Fatima.	UNIPLAC UNICAMP
2007	21–Afro-brasileiro e Educação	Silêncio E Cor: Relações Raciais e a Formação de Professoras no Estado do Pará (1970-1989)	COELHO, Wilma de Nazaré Baía	UFPA
2008	12– Currículo	O Currículo da Educação Física Frente à Diversidade Cultural: Um Estudo de Caso	NEIRA, Marcos Garcia	USP
2009	12 – Currículo	Multiculturalismo, Currículo e Identidade: Um Estudo de Caso Sobre o Ideal do Branqueamento	RIBEIRO, Willian de Goes	UFRJ
	12 – Currículo	A Diversidade de Teorias e Práticas dos Professores de Educação Física na Construção dos seus Saberes Curriculares	DUARTE, Catia Pereira	UFJF
	12 – Currículo	Currículo e Hierarquia dos Saberes Escolares: Onde Está a Educação Física?	GÓES, Flávia Temponi MENDES, Cláudio Lúcio	UMA IFOP
2011	12 – Currículo	Política Curricular de Formação de Professores - Um Campo de Disputas	DIAS, Rosanne Evangelista	UFRJ
	21 – Educação e Relações Étnico-raciais	Do Ideário do Branqueamento ao Reconhecimento da Negritude: Biopolítica, Educação e a Questão Racial no Brasil.	DOEBBER, Michele Barcelos	UFRGS
	08–Formação de Professores	Formação Docente para a Diversidade e a Inclusão	Margareth Diniz	UFOP
2012	21 – Educação e Relações Étnico-raciais	Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Formação de Professores: as Experiências de Intervenção no Mato Grosso do Sul	MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira BOLSON, Hildete da Silva Pereira MORAES, Wanilda Coelho Soares de	UFGD SEMED UCDB
	21 – Educação e Relações Étnico-raciais	Currículo: das Teorias Críticas à Emergência de Diálogo Intercultural	SALVINO, Francisca Pereira	UEPB

			COSTA, Nívia Kaliane da Silva	UEPB
		Negritude e Branquidade em Livros Didáticos de História, Língua Portuguesa e Educação Física	PACÍFICO, Tânia Mara	UFPR
2015	21 – Educação e Relações Étnico-raciais	O Novo PNE e a Educação para as Relações Étnico-Raciais: Urgências para o Currículo de Formação Inicial Docente	OLIVEIRA, Luiz Fernandes de	UFRRJ
			LIMA, Fabiana Ferreira de	UNIRIO
		O Debate Sobre as Relações Étnico-Raciais e a Formação Inicial de Professores no Gt21 da Anped (2004-2013)	GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção	FEUSP
			FERREIRA, Verônica Moraes	FEUSP
		A Política Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as Ações Afirmativas no Ensino Superior	PASSOS, Joana Célia dos	UFSC
RODRIGUES, Tatiane Cosentino	UFSCAR			

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

APENDICE – 5

Quadro 12: RBCE⁸⁵ no período entre 2004 e 2018.

ANO	TITULO	AUTOR	UNIVERSIDADE
2008	Essa Negra Não: a Prática Política-Pedagógica de uma Professora Negra em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um Estudo de Caso	Maíra Lopes De Araújo Dr. Vicente Molina Neto	UFRGS
2009	Modernismo, Raça e Corpo: Fernando de Azevedo e a Questão da Saúde no Brasil (1920-1930)	Dr. Edivaldo Góis Junior	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
	O Elogio ao Negro no Espaço do Futebol: Entre a Integração Pós-Escravidão e a Manutenção das Hierarquias Sociais	Ms. Bruno Otávio De Lacerda Abrahão Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares	UGF UFRJ
2014	Ensinando Práticas Corporais de Origem Afro-brasileira e Africana na Educação Física Escolar	Dr. Fabio Machado Pinto Arestides Joaquim Macamo Naiade Azevedo	UFSC
	Educação, Educação Física Escolar e Diversidade Cultural	Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer Dr. Santiago Pich	UFSC
2015	Formação Cultural e Educação na Infância: Um Relato de Experiência Sobre o Tema da Cultura Africana e Afro-Brasileira	Bruno de Almeida Faria Elizete Ruschel	UFSC PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
2018	Racismos, Etnia e Diversidades: Mini-Conferência para Miúdas e Miúdos Curiosos	Chirstian Muleka Mwewa, Patrícia Ferraz de Matos, Inê Muriel Gonçalves de Santana	

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

⁸⁵ Revista Brasileira de Ciência do Esporte