



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (UAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDUC)

GEISIEL ANTÔNIO DE MORAIS CASSIMIRO

ENTRE O PPC E AS VOZES DAS(OS) DISCENTES:
A temática da diversidade no curso de Educação Física da UFCAT

CATALÃO – GO
2023

**UFG**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE
TESES****E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Geisiel Antônio de Moraes Cassimiro

3. Título do trabalho

Entre o PPC e as vozes das(os) discentes: a temática da diversidade no curso de Educação Física da UFCAT

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO*

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zenaide Alves, Professora do Magistério Superior**, em 13/07/2023, às 08:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **GEISIEL ANTONIO DE MORAIS CASSIMIRO, Discente**, em 19/07/2023, às 13:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3885880** e o código CRC **F1C1E2EE**.

GEISIEL ANTÔNIO DE MORAIS CASSIMIRO

ENTRE O PPC E AS VOZES DAS(OS) DISCENTES:

A temática da diversidade no curso de Educação Física da UFCAT

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Curso de Mestrado Acadêmico. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Leitura, Educação, Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Zenaide
Alves

CATALÃO – GO
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

CASSIMIRO, Geisiel Antônio de Moraes
ENTRE O PPC E AS VOZES DAS(OS) DISCENTES: : A temática da diversidade no curso de Educação Física da UFCAT / Geisiel Antônio de Moraes CASSIMIRO. - 2023.
180, CLXXX f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zenaide ALVES.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2023.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de tabelas.

1. Diversidade . 2. Educação Física . 3. Formação de professores(as). I. ALVES, Maria Zenaide , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 269 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE GEISIEL ANTÔNIO DE MAORAIS CASSIMIRO.

Aos trinta dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e três, às 09:00 horas, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Maria Zenaide Alves - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva- PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad - PPGED/UFPI - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de Geisiel Antônio de Moraes Cassimiro, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “Entre o PPC e as vozes das(os) discentes: a temática da diversidade no curso de Educação Física da UFCAT”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida ao discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o examinando. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidos atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos trinta dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Batista Do Nascimento Silva, Professora do Magistério Superior**, em 30/06/2023, às 11:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zenaide Alves, Professora do Magistério Superior**, em 30/06/2023, às 11:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD, Usuário Externo**, em 30/06/2023, às 11:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ugf.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3851352** e o código CRC **FD57F46A**.

Referência: Processo nº 23070.036028/2023-51

SEI nº 3851352

À todas as pessoas que, em virtude de uma sociedade influenciada por princípios colonialistas, xenofóbicos, heterossexistas e racistas, já sofreram ou ainda sofrem algum tipo de preconceito, exclusão ou discriminação.

AGRADECIMENTOS

Ao final de um ciclo, tão preciso quanto colher os louros, é reconhecer e agradecer a todos e a todas que estiveram contigo e lhe ajudaram a lograr êxito. Por isso, é com o coração cheio de amor e de alegria que venho expressar a minha gratidão às pessoas e às instituições sem as quais a concretização desse sonho não seria possível.

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, instituição pela qual tenho muito apreço. Pois, nela, comecei a minha carreira acadêmica, conquistei grandes amizades e consolidei o meu interesse pela docência. À UFCAT a minha gratidão e o desejo de que ela se desenvolva cada vez mais, buscando sempre, por meio da ciência e do pensamento crítico, melhorar a vida das pessoas posicionando-se contra as injustiças, as discriminações e as desigualdades sociais.

À Professora Doutora Maria Zenaide Alves, orientadora desta pesquisa, agradeço pelas contribuições, disponibilidade, acolhida, apoio e amizade. A competência e o rigor científico com os quais ela conduziu todo o processo de orientação foram imprescindíveis para a conclusão deste estudo. A ti, a minha gratidão, respeito e admiração.

Às professoras da Banca de Qualificação e de Defesa, Mariana Batista do Nascimento Silva e Shara Jane Holanda Costa Adad, pela leitura atenciosa e sugestões que possibilitaram enriquecer ainda mais o nosso trabalho.

Às(aos) docentes do PPGEDUC/UFCAT que estiveram comigo nessa jornada e contribuíram para o meu crescimento e amadurecimento enquanto professor-pesquisador.

Às(aos) integrantes do grupo de pesquisa “*Educação Leitura e Escrita - EDULE*”, com os quais tive a oportunidade de vivenciar importantes momentos formativos voltados para a educação e sua relação com a leitura, o leitor, o livro e o ensino de língua materna.

Aos meus pais Eva e Rogério que, por acreditarem no poder transformador da educação, me incentivaram desde muito cedo aos estudos, investiram em mim e foram o meu suporte e o meu refúgio. Ainda que, para eles, seja difícil compreenderem o tempo despendido aos estudos, espero, com o resultado dessa pesquisa, recompensá-los pela minha ausência ao acreditar que poderei somar com a formação de outras professoras e de outros professores, despertando-lhes um olhar mais humano para a educação.

À minha irmã Geise e à minha tia Rosemary, grandes mulheres, mães, profissionais, professoras e incentivadoras.

Ao meu parceiro e amigo Leandro Mesquita pelo incentivo constante, pelo suporte com as incontáveis xerox, pelos momentos de escuta paciente quando eu disparava a falar sobre as aulas, as etapas da pesquisa e demais experiências do mestrado. O meu agradecimento, principalmente, por ter estado presente nos momentos mais desafiadores.

Aos amigos verdadeiros, que dão mais sentido a nossa passagem por esse mundo e proporcionam mais leveza e alegria à caminhada. Lucas, Águida e Daniela, por meio de vocês estendo os meus agradecimentos a todos os amigos e as amigas que torceram por mim e vibraram comigo na conclusão de cada fase.

À estimada Scarlet por participar e me apoiar em todas as etapas da pesquisa, mesmo quando esta tratava-se apenas de um sonho. Gratidão pelas trocas generosas e amizade.

À Fernanda Welter, Rafaela Neves e Sílvia, pessoas queridas cujos aportes foram imprescindíveis para a superação de importantes obstáculos.

Ao querido Diógenes, pela parceria na escrita dos artigos científicos e às(aos) demais colegas do mestrado pela partilha e pelo companheirismo na produção dos trabalhos acadêmicos.

Às(aos) colegas de trabalho da Coordenação Regional de Educação de Catalão que, carinhosamente, me acolheram e viveram comigo boa parte dessa experiência.

Em especial, externo os meus agradecimentos a Deus, fonte de toda luz e sabedoria. A Ti, Senhor, a minha gratidão por acalmar o meu coração nos momentos de angústias e por segurar a minha mão durante todo o percurso me fazendo acreditar que a concretização desse sonho era possível.

Eu toda vida soube
Quantas vezes
Quantos diversos de mim
Em minha alma houve?
Árvore, tronco, maré, tufão, capim,
Madrugada, aurora, sol a pino e poente
Tudo carrega seus tons, seu carmim
O vício, o hábito, o monge
O que dentro de nós se esconde
O amor, o amor, o amor
A gente é que é pequeno
E a estrelinha é que é grande
Só que ela tá bem longe
Sei quase nada, meu Senhor
Só que sou pétala, espinho, flor
Só que sou fogo, cheiro, tato, plateia e ator
Água, terra, calmaria e fervor
Sou homem, mulher
Igual e diferente, de fato
Sou mamífero, sortudo, sortido,
Mutante, colorido, surpreendente, medroso e
estupefato
Sou ser humano
Sou o inexato.

(LUCINDA, Elisa. De toda cor/Poema O Inexato)

RESUMO

A temática da diversidade tem sido pauta recorrente em debates e ações em inúmeros campos da sociedade, empresas, políticas públicas e também nas pesquisas em educação. Embora a sociedade brasileira tenha mudado bastante no último século, percebemos que ela ainda tem se estruturado em princípios coloniais e hegemônicos que persistem em privilegiar determinada parcela da sociedade, excluindo os grupos que não se reconhecem diante dos padrões (im)postos. No cenário educacional brasileiro, mesmo com a legislação direcionando para uma educação mais democrática e plural, como se observa na Constituição de 1988, na LDB 9394/96 e nas DCN/CP nº 2/2019, verifica-se a existência de um modelo de escola reprodutor não só desses padrões, como também de desigualdades que, consequentemente, produz e fomenta diversos tipos de preconceitos. Imersa nesse contexto está a Educação Física que eivada por essas influências sociais e culturais hegemônicas, até então não tem conseguido romper com as práticas pedagógicas excludentes dentro do ambiente escolar. Tal fato nos faz ponderar que talvez essa questão tenha relação direta com as propostas formativas no ensino superior para a respectiva área. Ante o exposto, nesta dissertação, problematiza-se a temática da diversidade no processo formativo da licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Catalão, buscando compreender, como, na perspectiva das(os) discentes, os discursos da diversidade têm sido contemplados neste curso, de modo a promover uma formação em que professoras e professores em formação se sintam, de fato, preparadas(os) para lidar com a diversidade no contexto de atuação profissional. Ancorada nos fundamentos da teoria crítica e partindo do pressuposto de que a diferença é intrínseca a condição humana, presente em toda e qualquer sociedade, considera-se a formação para a diversidade imprescindível para a efetivação de uma educação verdadeiramente democrática e plural. Os dados foram construídos por meio da revisão de literatura, análise do Projeto Pedagógico de Curso de Educação Física da UFCAT e de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro (04) discentes ingressantes no ano de 2018. Submetidos à análise de conteúdo, referenciados nos estudos culturais e de gênero, os dados apontam, que a licenciatura em Educação Física no Brasil até os anos finais do século XX tem atendido aos anseios do Estado e, com isso, reproduzido aspectos do sistema capitalista. Fato que contribui, sobremaneira, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas descompassadas com a legislação educacional e com as reais demandas da sociedade contemporânea, cada vez mais plural. Em relação ao curso de EF da UFCAT, o PPC traz em seu cerne relevante preocupação em formar professores e professoras profissional e pedagogicamente para o trato da diversidade. Pretensão evidenciada principalmente por meio dos objetivos e dos princípios que orientam a proposta do currículo, como também pelo eixo da “Diversidade Cultural e Diferença” que transversaliza a matriz curricular. Por outro lado, as vozes das entrevistadas e dos entrevistados nos mostram que durante o seu processo formativo poucos são os momentos de problematização, discussão e reflexão teórico-prática a respeito desta temática. E quando ocorrem, são por meio de docentes que trazem nas suas experiências de vida e profissional certo interesse pelo tema da diversidade, ou, em outros casos, por meio de iniciativas oriundas das(os) próprias(os) discentes.

Palavras-chave: Diversidade; Licenciatura em Educação Física; Formação de Professores(as).

ABSTRACT

The theme of diversity has been a recurrent agenda in debates and actions in numerous fields of society, companies, public politics, and education research. Although Brazilian society has changed a lot in the last century, we realize that it still has been structured around colonial and hegemonic principles that persist in privileging certain parts of society, excluding groups that do not recognize themselves in the face of imposed standards. In the Brazilian educational scenario, even with legislation directing towards a more democratic and plural education, as observed in the 1988 Constitution, LDB 9394/96, and DCN/CP nº 2/2019, it is possible to see a model of school that reproduces not only these standards but also inequalities that, consequently, produce and foment different types of prejudice. Immersed in this context is Physical Education, which, affected by these hegemonic social and cultural influences, has not been so far able to break with exclusionary pedagogical practices within the school environment. This fact makes us consider that perhaps this issue is directly related to the training proposals in higher education for the respective area. According to the aforementioned, in this dissertation, the theme of diversity in the formative process of the degree in Physical Education at the Federal University of Catalão is problematized, seeking to understand how, from the perspective of students, the discourses of diversity have been contemplated in this course, to promote training in which teachers and trainee teachers feel ready to deal with it in the context of professional practice. Anchored in the foundations of critical theory and based on the assumption that difference is intrinsic to the human condition, present in each and any society, academic education for diversity is crucial for realization in a real democratic and plural education. The research data were constructed through a literature review, analysis of the Pedagogical Project of the UFCAT Physical Education Course, and semi-structured interviews executed with four (04) entrant students in 2018. Submitted to content analysis, referenced in cultural and gender studies, the data show that the degree in Physical Education in Brazil until the final years of the 20th century has met the wishes of the State and, with that, reproduced aspects of the capitalist system. A fact that contributes to the development of pedagogical practices out of step with educational legislation, and with the real demands of contemporary society, which is increasingly plural. Concerning the UFCAT Physical Education course, the PPC brings, at its core, a relevant concern to train teachers professionally and pedagogically to deal with diversity. Pretension is evidenced mainly through the objectives and principles which guide the curriculum proposal, as well as the axis of *Cultural Diversity and Difference* that transversals the curricular matrix. On the other hand, the interviewees' voices show us that during their formative process, there are few moments of questioning, discussion, and theoretical-practical reflection on this theme. In addition, when they occur, they are through teachers who bring into their life and professional experiences a certain interest in the theme of diversity, or, in other cases, through initiatives emerging from the students themselves.

Keywords: Diversity; Physical Education Degree; Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAC/UFG	Campus Avançado de Catalão/ Universidade Federal de Goiás
CEPEC/UFG	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura/ Universidade Federal de Goiás
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
COI	Comitê Olímpico Internacional
CRAC	Clube Recreativo e Atlético Catalano
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
FIVB	Federação Internacional de Voleibol
FNB	Frente Negra Brasileira
GPT	Ginástica Para Todos
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEP	Metodologia de Ensino e Pesquisa
MNU	Movimento Negro Unificado
NC	Núcleo Comum
NE	Núcleo Específico
NL	Núcleo Livre
OBR	Obrigatória
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPT	Optativa
PCC	Prática como Componente Curricular
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
RC/UFG	Regional Catalão/ Universidade Federal de Goiás
SESI	Serviço Social da Indústria
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos componentes curriculares citados pelas entrevistadas e pelos entrevistados de acordo com a questão: <i>Como você percebe a temática da diversidade nos componentes curriculares ofertados pelo curso?</i>	128
---	-----

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Componentes curriculares do núcleo específico do curso de licenciatura em Educação Física da UFCAT	166
APÊNDICE B – Componentes curriculares do núcleo comum do curso de licenciatura em Educação Física da UFCAT (área de concentração: biológicas)	168
APÊNDICE C – Componentes curriculares do núcleo comum do curso de licenciatura em Educação Física da UFCAT (área de concentração: didática e prática de ensino)	170
APÊNDICE D – Componentes curriculares do núcleo comum do curso de licenciatura em Educação Física da UFCAT (área de concentração: filosofia, psicologia e política educacional)	175
APÊNDICE E – Componentes curriculares do núcleo comum do curso de licenciatura em Educação Física da UFCAT (área de concentração: metodologia científica)	178
APÊNDICE F – Componentes curriculares do núcleo comum do curso de licenciatura em Educação Física da UFCAT (área de concentração: treinamento esportivo e gestão)	179
APÊNDICE G – Componentes curriculares do núcleo comum do curso de licenciatura em Educação Física da UFCAT (área de concentração: saúde e lazer)	180

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I – ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E EM CATALÃO.....	35
1.1 Discutindo a licenciatura em Educação Física no Brasil	35
1.2 As Tendências Pedagógicas de Educação Física no contexto da educação brasileira ...	37
1.3 A licenciatura em Educação Física na UFCAT	46
CAPÍTULO II – A DIVERSIDADE EM FACE DA CONDIÇÃO HUMANA	50
2.1 Ponderações iniciais.....	50
2.1.1 Diversidade Cultural e o Multiculturalismo	50
2.1.2 Diversidade Linguística	56
2.1.3 Diversidade Étnico-racial	66
2.1.4 Diversidade de Gênero e Diversidade Sexual	82
CAPÍTULO III – A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE NO PPC DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFCAT	95
3.1 Projeto Pedagógico de Curso: documento orientador.....	95
3.2 PPC: primeiras aproximações	97
3.2.1 Fundamentos do PPC e a temática da diversidade.....	100
3.2.2 A diversidade na matriz curricular	104
3.2.3 Considerações sobre a diversidade no ensino, pesquisa e extensão.....	113
CAPÍTULO IV – QUEM FALA QUER SER OUVIDO: O QUE DIZEM AS(OS) DISCENTES SOBRE A DIVERSIDADE NO CURSO DE EF DA UFCAT.....	116
4.1 Impressões sobre o curso de Educação Física	116
4.2 Diversidade! Que parada é essa?	119
4.3 As percepções sobre a diversidade no processo formativo.....	121
4.4 Os discursos sobre a diversidade na concretização do currículo	126
4.5 O papel da pesquisa e da extensão na formação para o trato da diversidade.....	138
4.6 Em direção a uma educação para a diversidade.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
APÊNDICES	165

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação discute-se sobre a temática da diversidade no processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva da juventude acadêmica. Antagonicamente ao entendimento pejorativo que tem sido disseminado em várias sociedades modernas, abordamos a diversidade como algo positivo e necessário para o desenvolvimento da humanidade e do avanço das sociedades. Fundamentados em Gadotti (1998), Gomes (2007) e Freire (1996) neste estudo a diversidade apresenta-se como uma construção social, histórica, política e cultural, que se revela contrária às inúmeras possibilidades de discriminação, exclusão e preconceitos. Considera-se, assim, esta temática dentro dos estudos da teoria crítica, tomando-a como meio de efetivação de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas.

As inquietações por questões relacionadas à temática da diversidade me acompanham desde tenra idade. Lembro de gostar desde criança de atividades voltadas para as práticas corporais da cultura de movimento e de sempre estar envolvido, de alguma forma, com o esporte, seja nas brincadeiras de rua, na escola ou em campeonatos regionais que cheguei a disputar em certas épocas da minha juventude. Na escola, recordo-me bem que, entre tantas outras, a educação física, era o componente curricular que mais me despertava interesse, tornando-se aquela que, posteriormente, viria a ser a área da educação à qual eu escolheria para dedicar toda a minha vida acadêmica e profissional.

Por me identificar com a profissão de professor e, bem provavelmente, por vir de uma família pobre, na qual o único parente com curso superior, minha tia, era também professora, pessoa por quem eu tenho grande admiração e enxergo um exemplo de sucesso e vitória, senti-me inspirado a trilhar o mesmo caminho. Porém, desde a mais remota lembrança que eu tenho com a educação física na escola algumas coisas sempre me chamaram a atenção. Eu não a compreendia como um componente curricular muito democrático, pois, notava que a ela pouco se preocupava com as diferenças dos sujeitos que ali estavam. Sua configuração quando eu cursava os anos finais do ensino fundamental 1 e início do fundamental 2, nos últimos anos da década de 1990, deixava claro, para mim, essa percepção.

Naquele momento, as aulas ministradas no contraturno, separavam meninos e meninas, que tinham cada qual um horário específico para a sua realização¹. Coincidência ou

¹ “Toda vez que separamos grupos nesses dois pólos, o feminino e o masculino, contribuimos para a reprodução da divisão tradicional dos gêneros e, principalmente, para a manutenção do privilégio dos homens e da subordinação das mulheres”. (MISKOLCI, 2012, p.14).

não, o mesmo acontecia com os docentes, um professor para os meninos e uma professora para as meninas. Demasiadamente influenciado pelo tecnicismo dos anos 1960 e 1970, o conteúdo esporte era o que mais estava presente nos quatro bimestres do ano, resumindo-se basicamente em futebol para os meninos e queimada para as meninas, raríssimas vezes, vôlei. Como resultado disso, tinha-se que o apreço pela técnica acabava priorizando aqueles estudantes² mais habilidosos e fortes, em detrimento dos que levavam menos jeito com a modalidade.

Com o passar do tempo, já nos anos finais do fundamental 2, por volta do ano de 2002, a educação física começou a ser ministrada no mesmo turno que os demais componentes curriculares, e não mais no contraturno, atendendo todos os estudantes juntos (meninos e meninas). Apesar disso, eu ainda percebia que o trato com as diferenças nas aulas continuava sendo uma problemática. Eu observava que estudantes de outras religiões que não a católica, que por uma questão ou outra não podiam realizar algumas práticas corporais devido a respectiva doutrina, muitas vezes não participavam e nem eram incluídos no contexto das aulas. Não haviam estratégias, pelo menos na minha perspectiva, para inseri-los nas atividades. Além do mais, os meninos que se identificavam com as modalidades esportivas menos masculinizadas histórica, social e culturalmente, como o futebol, eram frequentemente discriminados e ridicularizados pelos demais colegas. Do mesmo modo, se uma menina demonstrasse interesse por futebol e não vôlei, tinha sua sexualidade posta em jogo, sendo motivo de chacota, discriminação e rotulação. Muitos desses episódios de violência podem ser facilmente visualizados nas seguintes frases, provavelmente ouvidas por muitos estudantes durante as aulas de educação física: “*A florzinha só sabe pular corda*”, “*Vôlei é coisa de veadinho*”, referindo-se aos meninos; e: “*É mais macho do que eu*”; “*Pra jogar assim só pode ser sapatão*”; “*Deve ter o pau maior que o meu*”; “*Maria Macho*”, referindo-se às meninas.

Apesar de tais observações e das inquietações que me causavam, é pertinente destacar que elas só ganharam corpo e reflexão crítica após o meu ingresso no ensino superior. Entretanto, faz-se, igualmente necessário sublinhar que a diversidade tão presente no espaço escolar, assim como em qualquer sociedade e, principalmente, no Brasil, país fruto da

² Por entender que a língua é um instrumento de poder que pode disseminar/reforçar preconceitos, desigualdades e discriminações e ao mesmo tempo se colocar como um mecanismo de desconstrução desses mesmos preconceitos, nesta pesquisa adotaremos o termo estudante, compreendendo-o como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem e não simplesmente um receptor passivo em quem o conhecimento é depositado. Entretanto, manteremos o termo aluno quando esse aparecer nos depoimentos das entrevistadas e dos entrevistados, a fim de preservar na íntegra as suas respectivas falas.

colonização de diferentes etnias, quase nunca era tema de discussão nas aulas de educação física, já que inspiradas por um modelo de educação produtivista característico das sociedades capitalistas industrializadas, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, não cediam espaços para que debates dessa magnitude acontecessem. Isso porque o foco centrava-se apenas no conteúdo.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás, do então Campus Avançado de Catalão – CAC/UFG, por volta de 2007, tive contato com a escola e, principalmente, com a diferença tão constitutiva desse espaço social por meio de várias oportunidades. Dentre elas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos anos de 2009 e 2010, o Estágio Curricular Supervisionado, além de outros programas de extensão e cultura, nos quais a aproximação com a realidade escolar, agora não mais como estudante, mas como professor em formação, fez despertar em mim ainda mais o interesse pela temática da diversidade. Entendia que a questão da diversidade na formação inicial deveria extrapolar alguns componentes curriculares específicos e/ou optativos, fazendo-se presente em todo o processo formativo indissociavelmente das discussões teórico-práticas relacionadas aos conteúdos desses componentes curriculares.

Neste contexto, posso dizer que o interesse em pesquisar sobre a diversidade na formação inicial de professores de Educação Física resulta de três experiências marcantes que tive com esse componente curricular ao longo da minha vida: a primeira está relacionada ao contato inicial enquanto estudante da educação básica; a segunda à minha experiência formativa no curso de licenciatura em Educação Física da UFCAT, como citadas anteriormente; e a terceira decorre da minha atuação profissional na rede municipal e estadual de educação do Estado de Goiás, em que, muitas vezes, me vi diante de situações extremamente embaraçosas e, por não saber como agir ou mediá-las, as questões relacionadas às diferenças acabaram provocando em mim inúmeras angústias. O que fazer em uma situação em que um menino é hostilizado durante a aula por demonstrar mais interesse pelas ginásticas do que por futebol; ou quando você nota que uma menina ou um menino negro não é prontamente escolhido pelos demais colegas para fazer parte de uma equipe para determinada atividade; ou quando uma menina é chamada de “*sapatão*” por gostar de futebol e um menino de “*bicha*” por gostar de dança; ou ainda quando um estudante com deficiência é colocado em uma atividade sem que lhe sejam possibilitadas oportunidades para participar efetivamente? Como mediar essas situações e desconstruir os *tabus* e os preconceitos impregnados nas relações dessa juventude? De que forma tratar a questão ético-racial sem

expor os discriminados? Como abordar a diversidade sexual e de gênero de modo a não ferir os princípios e valores culturais e/ou religiosos dos estudantes e de suas famílias?

Essas são algumas das inúmeras angústias que venho me deparando ao longo da minha trajetória profissional e, embora, eu esteja sempre recorrendo à ciência e à literatura para embasar a minha práxis, nem sempre essas situações são realmente resolvidas. Para mim, é evidente o quanto os sujeitos envolvidos no contexto da minha prática pedagógica eram/são diferentes uns dos outros; o quanto seus corpos e suas subjetividades eram/são diversas e quanta pluralidade levavam/levam para dentro da escola que, limitada por práticas homogeneizadoras, não consegue lidar com todas essas diferenças.

Pouco a pouco, pude constatar por meio de diálogos com outros professores e professoras que muitas das minhas angústias e queixas em relação à temática da diversidade na sala de aula convergiam com as suas angústias também, já que, assim como eu, esses professores e professoras, muitas vezes, se sentiam despreparados e inseguros para resolverem os conflitos resultantes dos problemas que surgiam acerca da diversidade no trato dos conteúdos dos seus respectivos componentes curriculares durante as aulas, fazendo despertar, assim, uma espécie de aflição coletiva.

Nesse sentido, para podermos pensar a licenciatura em Educação Física face à diversidade, é preciso considerá-la em uma perspectiva mais abrangente, isto é, no rol das demais licenciaturas. Pois, são elas frutos de políticas e de contextos de educação que se entrecruzam e resultam nos modelos formativos característicos de cada época.

A esse respeito, Gatti (2010) adverte que a formação inicial docente no Brasil ainda é um dilema, pois, em sua grande maioria encontra-se ofertada mediante componentes curriculares cujas características são fragmentárias e descompassadas quando analisada a proporção entre teoria e prática, em que há o predomínio do porquê e não o que e como ensinar. A autora evidencia também que assuntos sociais importantes, constitutivos de uma educação emancipadora e democrática e, que devem ser tratadas pela escola, ainda se apresentam apenas como temas transversais, como a diversidade.

Segundo Romanelli (1986), uma educação que se pretende, de fato, democrática, justa e igualitária, se desenha no final da década de 1980, por meio de uma demanda social que vê na educação um elemento de transformação. Nesse sentido, Teixeira (2007) aponta que o fazer docente é fundamental, pois, é por meio da relação docente-discente que se dissemina o projeto que se almeja construir, quer de ser humano, quer de sociedade, dado que da condição docente preconiza-se um ato humano e político mediado pelo conhecimento

acumulado historicamente pela cultura. Além de político e humano, o fazer docente é, também, segundo a autora, um ato de cuidar, no sentido de que é reconhecendo o sujeito em sua individualidade e diferença que o professor ou a professora contribuirá com a sua emancipação (TEIXEIRA, 2007).

Com tal entendimento, consideramos a escola um lugar plural não só em relação às etnias, como também no que concerne às diferenças de gênero, social, religiosa, política, econômica e cultural, razão pela qual nos faz imaginar que ela deve oferecer igualdade de oportunidades a todos que a frequentam; visto que o Capítulo III, artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988, assegura a educação como um direito de todos e dever do Estado.

De acordo com Mittler (2003), é importante saber que para garantir essas oportunidades é necessário, dentre outras coisas, que a escola seja reestruturada e leve em conta as particularidades e as necessidades dos estudantes, com vistas a elaborar estratégias metodológicas que lhes assegurem o acesso às inúmeras possibilidades educacionais e sociais que ela é capaz de oferecer. Para além de estratégias metodológicas, Freire (1996) vê no agir docente uma ferramenta extremamente importante capaz de contribuir com a efetividade dessas possibilidades. O autor entende que é respeitando o estudante e estimulando a sua autonomia com ética, decência e dignidade que experiências significativas de educação se concretizarão.

Nesse sentido, a efetivação de um projeto de educação direcionado à diversidade implica, dentre outras coisas, uma formação docente, no mínimo, correspondente a ele, já que ao lado do estudante o professor e a professora inserem-se nesse cenário como uma das figuras centrais de sua realização. Freire (1996) é imperioso ao afirmar que uma educação democrática, transformadora e progressista requer, inicialmente, que professores e professoras assumam uma postura ética que seja e esteja contra todas as formas de desumanização, discriminação e preconceito. Uma educação que possa tornar os estudantes, sujeitos sociais, históricos e culturais que são, autores de sua própria história, de modo a contribuir para o desenvolvimento da sua capacidade transformadora, dando-lhes oportunidades para que se reconheçam e se assumam no ambiente escolar (FREIRE, 1996).

Ao pensar em um modelo de prática pedagógica crítica, inclusiva e plural, acreditamos que a escola estará, de fato, comprometida com a melhoria da vida em sociedade em sua totalidade, colaborando com a diminuição dos mais diversos tipos de discriminação, exclusão e segregação. Compreender a diversidade que perpassa não só o contexto da educação, mas da sociedade como um todo, em uma dimensão que a considere, como destaca

Gomes (2007, p.11), como uma “construção histórica, cultural e social das diferenças”, nos leva a entender também que é ao longo dessas relações, mediante um movimento contínuo que extrapola os aspectos simplesmente biológicos, que ela se faz, pois, explica a autora que “As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder” (GOMES, 2007, p. 17).

Esse viés de compreensão da diversidade definido por Gomes (2007) ajuda, preliminarmente, a romper a barreira cultural que determina o que lhe é familiar ou semelhante como positivo e o diferente como negativo ou sujeito a depreciação/inferiorização. Ora, há algo mais contraditório do que isso? Se somos seres biologicamente diferentes, isto é, se a diferença é inerente à espécie humana, por que o estranhamento ou rejeição ao que lhe é diferente?

Ao considerar tal pressuposto, dever-nos-íamos tratar a diversidade na formação humana em todos os seus níveis, desde a educação básica até o ensino superior, como elemento central e constitutivo do currículo e não como um mero coadjuvante, haja vista a sua indissociabilidade da natureza humana. Entretanto, Gomes (2007, p. 25) aponta que não basta inseri-la no currículo, é necessário, antes de tudo, trazê-la para o cerne da proposta educativa, de modo a “posicionar-se contra processos de colonização e dominação”. O que reforça a importância desse estudo, além da urgência de trazer a temática da diversidade para o centro da formação inicial, em especial, na formação inicial em educação física.

Nesse sentido, Candau (2008, p. 25) destaca que “A diferença é constitutiva da ação educativa. Está no ‘chão’, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada”, trabalhada, de fato, em seus múltiplos aspectos. Em conformidade, Gomes (2007) indica que esse caminho pode levar a desnaturalização das diferenças, ou seja, evitar que algumas delas sejam inferiorizadas e recebam tratamentos desiguais ou discriminatórios ao percebê-las como naturais. Pois, ao evidenciar as diferenças, estaremos reafirmando a sua existência e, com isso, possibilitando espaço para que elas sejam pensadas, discutidas e valorizadas.

Ora, se a educação não é neutra, como nos lembram Gadotti (1998) e Freire (1996) e traz consigo uma intencionalidade política, isto é, se aspiramos por meio dela diminuir as desigualdades, melhorar as condições de vida e de sociedade, além de um despertar de consciência crítica, tratar a diversidade no currículo também configurar-se-á um ato político. Gomes (2007) chama a atenção para os movimentos sociais e culturais em relação a carência

dos currículos no que tange a temática diversidade, pois, foi por meio desses movimentos, principalmente nas últimas décadas do século XX, que estudantes reivindicaram mudanças que pudessem romper com o modelo uniformizador e hegemônico que se instaurou em nosso sistema de ensino desde a colonização.

A demanda de tais movimentos se justifica, essencialmente, quando tendemos a aceitar que apenas a inserção e a oferta esporádica de temas aleatórios que tratam da diversidade sejam contemplados no currículo. Veja:

Ainda predomina a ilusão de que a escola, o currículo comum, a formação e o aprendizado de habilidades, conhecimentos comuns igualará as diferenças sociais. Esse ideário político e essa auto identidade da educação, de suas políticas e currículos, ser o princípio, a matriz equalizante das desigualdades sociais, econômicas e políticas, alimenta as diretrizes curriculares e sua ênfase no núcleo nacional comum equalizante desde que “todos tenham acesso à escola em igualdade de condições” (ARROYO, 2015, p. 57).

Daí a necessidade de incorporar a diversidade no currículo de modo a não concebê-la apenas como tema transversal como enfatiza Gomes (2007) ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, mas de forma que ela seja um eixo que atenda a todos os sujeitos e os valorize nas suas experiências particulares, configurando-se em um direito de todos e para todos.

Ao analisar a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BCN-Formação), instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica através da Resolução CNE/CP nº 2/2019, vê-se que em concordância com a Constituição, a educação é apresentada como dever do Estado e direito de todos, por meio da qual deve ser assegurado a equiparação de oportunidades, cuja valorização dos aspectos físicos, sociais e culturais precisam ser levados em conta, para que dessa forma possa se desenvolver uma formação integral. Para que seja efetivada, o documento institui 10 competências gerais docentes, nas quais é possível notar o apelo pela construção de uma sociedade democrática que, através da utilização do conhecimento produzido historicamente, do estímulo à empatia, da valorização e respeito a diversidade humana, seja desenvolvida uma postura cidadã nos estudantes.

Entretanto, muitas críticas têm sido feitas sobre esse documento, principalmente no que diz respeito a formação docente por competência, haja vista que a proposta formativa, embora, supostamente revestida de intencionalidade emancipadora, expressa para Pérez Gómez (apud TIROLI e DE JESUS, 2022) uma espécie de treinamento para a docência, além de configurar-se como um “modelo alienante da racionalidade técnica, porque coloca o

professor e o aluno fora dos valores que justificam sua atuação” (GIL VILLA, 1998, p. 40). É esse tipo de paradoxo presente no documento que compromete a realização de um projeto de educação direcionado para a diversidade, pois, favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas homogeneizadoras e restritas a uma perspectiva instrumental.

A fim de compreender o projeto de educação para a diversidade ao qual almejamos, tomemos como exemplo a questão da diversidade linguística no Brasil como um aspecto fundamental de valorização cultural e social que deve ser garantido pela escola. Ao revistarmos brevemente a história observaremos, conforme mostra Garcia (2014), que desde a colonização houve uma tentativa de homogeneizar a cultura brasileira nos moldes de seus colonizadores. O autor afirma que ainda hoje “existe uma tendência unificadora por parte da maioria dos Estados em reduzir a diversidade e, assim, favorecer atitudes adversas à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico” (GARCIA, 2014, np). Essa estratégia está intrinsecamente ligada a instituição escola que ao impor o ensino da língua portuguesa, acaba desconsiderando e cerceando as possibilidades de expressão da diversidade cultural inerente aos grupos sociais e, principalmente, relacionados à identidade do sujeito.

Para além da questão linguística, a problemática da diversidade na escola tem perpassado todos os âmbitos dessa instituição, exigindo cada vez mais docentes e práticas pedagógicas capazes de atender as demandas impostas por ela. Considerar que o ato de ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, como afirma Freire (1996), sugere que, ao fazê-la, poderemos contribuir com a melhoria das práticas futuras na sala de aula. Tais melhorias estão relacionadas, dentre outras coisas, com a realização de práticas pedagógicas que se alinham com o respeito e valorização da diversidade, bem como com o fomento de criticidade e de princípios éticos necessários para a formação humana, haja vista que na perspectiva freiriana, a ética é princípio essencialmente humano e como tal, não pode estar desarticulada do exercício educativo (FREIRE, 1996).

Verifica-se no Decreto n.º 8.752 de 02 de maio de 2016, artigo 2º de que trata dos princípios da política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, a intenção do Estado em construir uma sociedade mais inclusiva e democrática, estimulando a emancipação dos sujeitos, bem como, dos grupos sociais que constituem a sociedade. Especificamente no inciso VI do artigo 3º que aborda os objetivos da política, percebe-se ainda, a preocupação com um projeto de formação que caminhe em direção ao desenvolvimento de uma educação para os direitos humanos.

Contudo, olhando para dentro dos muros da escola, observamos que são constantes os momentos e situações em que, nós, professores e professoras, nos encontramos inseguros e até mesmo despreparados(as) para lidar com a temática diversidade. Isso não tem nada a ver com competência. Almeida (2012) ressalta que esta problemática está relacionada com o reflexo de uma sociedade excludente, preconceituosa, claramente vinculada a pensamentos, culturas e tendências pedagógicas homogeneizadoras que ainda sobrevivem e insistem em considerar que todos somos iguais.

Ao refletir sobre essas tendências pedagógicas, Almeida (2012), nos mostra uma

escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expandindo por meio de um processo de universalização do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar (ALMEIDA, 2012, p.151)

Reconhecer a diversidade, buscando compreendê-la e tratá-la em seus múltiplos aspectos, é fornecer subsídios aos professores e às professoras para desenvolverem sua prática, assumindo-a como princípio basilar de valorização e respeito ao estudante, seja nas suas potencialidades ou dificuldades, contribuindo para que a escola seja um lugar onde o estudante se sinta, realmente, integrante, bem acolhido e não rejeitado. Nesse sentido, Freire (1996) é enfático ao afirmar que ensinar é não é transmitir conhecimento, é, antes de qualquer coisa, saber se relacionar com os estudantes, propiciando condições para que a sua construção aconteça. Está, portanto, no modo como a relação docente-discente se dá em um determinado espaço, principalmente nos gestos e na corporificação daquilo que se diz e ensina e que muitas vezes é negligenciado.

Embasados em Ambrosetti (1999), constatamos que a questão do trato da diversidade na sala de aula não é algo específico das escolas públicas do estado de Goiás, parece tratar-se de uma problemática que atinge a maioria das escolas do país, as quais atendem constantemente os mais diversos tipos de sujeitos, culturas e diferenças, sejam elas étnicas, social, de gênero, sexual, de religião ou outras. Completando, McLaren (1997) pontua que tal problema está intrinsecamente relacionado ao fato de a escola ser reprodutora dos aspectos mais nefastos do capitalismo, quais sejam, a exclusão, a pobreza e a alienação política.

Além de identificar a diversidade na sala de aula, McLaren (2000) propõe ser necessário que a prática esteja dialeticamente voltada para ela, para que a tomada de

consciência aconteça e, dessa forma, o estudante possa dar novos significados às relações sociais, históricas e culturais a fim de transformar a sua própria realidade.

Diante dessa contextualização e da pertinência de se refletir sobre a diversidade na formação inicial docente em Educação Física, nos deparamos com as seguintes inquietações: Quais as concepções de diversidade podem ser identificadas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFCAT? De que maneira a diversidade se insere no currículo do curso? Qual é a percepção das(os) discentes em relação à diversidade? A percepção das(os) discentes sobre diversidade corresponde ao que é proposto pelo currículo? A partir dessas inquietações e considerando o exposto, elegemos a seguinte questão para orientar o nosso estudo: *“Como tem sido contemplada a temática diversidade na licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Catalão na perspectiva das(os) discentes?”*.

Assim, compreendo que o anseio por uma pesquisa que discuta a diversidade na licenciatura em Educação Física será de grande valia, antes de tudo, para que eu possa repensar a minha prática pedagógica enquanto professor-formador não neutro, mas que carrega em si uma intencionalidade política de ser humano e de sociedade, que busca contribuir por meio do meu fazer docente com a construção de um mundo cada vez mais plural onde todas as vozes possam ser ouvidas.

Acredito também que será um passo importantíssimo para poder alavancar outras discussões e pesquisas que contribuam com a efetivação de práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e, principalmente, transformadoras. Uma pesquisa com esse mérito pode nos proporcionar ainda preciosas percepções sobre as potencialidades e as possibilidades a serem construídas no decorrer do processo de formação inicial para tratar um tema tão peculiar quanto a questão da diversidade na escola.

Para tanto, propomo-nos investigar, sob o olhar das(os) discentes, como a temática diversidade tem sido contemplada no curso Educação Física da Universidade Federal de Catalão. Especificamente, pretendemos contextualizar historicamente o curso de Licenciatura em Educação Física no Brasil e em Catalão; analisar no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) aspectos referentes à diversidade no curso de Educação Física da UFCAT na perspectiva de ensino, pesquisa e extensão; e compreender a percepção das(os) discentes do curso de Educação Física da UFCAT em relação à temática diversidade ao longo do seu processo formativo na licenciatura.

Esta pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, uma vez que ela “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”, geralmente realizada por meio de um minucioso trabalho de campo (LUDKE, 1986, p.11).

Como instrumento de produção de dados recorreremos, a princípio, a literatura para contextualizar o direcionamento da demanda pela discussão da temática diversidade na formação inicial de professores e de professoras no Brasil. Neste momento buscamos identificar também através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), produções científicas voltadas para a formação inicial de professores(as) e diversidade, com a finalidade de entender como vem sendo tratada essa temática nos estudos de formação docente nos últimos anos. Em seguida, analisamos o Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física da UFCAT para entender como se tem dado a inserção da temática diversidade no respectivo curso no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. E, por fim, realizamos uma entrevista semiestruturada com as(os) discentes do curso de Educação Física da UFCAT que ingressaram no ano de 2018. Esta escolha se deu em razão de acreditarmos que tais discentes podem apresentar uma compreensão mais ampla e completa acerca do curso, entendendo que a eles(as) tenham sido possibilitadas oportunidades diversas de aprendizagens contemplando o tripé da formação superior: ensino, pesquisa e extensão.

Fundamentando-nos em Triviños (1987), a opção pela entrevista semiestruturada se justifica pelo fato de por meio dela podermos realizar indagações ancoradas em teorias e hipóteses diversas, ligadas à temática da pesquisa e, assim, fomentar outras hipóteses de acordo com as respostas previamente obtidas. Esse tipo de entrevista “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, o foco direciona-se para o investigador, fazendo com que a qualidade dos dados a serem levantados dependa diretamente das questões que serão feitas, bem como, da capacidade de reestruturação das questões seguintes a partir das respostas dadas anteriormente (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Este fato, por sua vez, exigirá do investigador/entrevistador além de perspicácia, presença consciente e crítica ao longo de todo o processo de coleta de dados.

Para identificar e conhecer o público-alvo do nosso estudo realizamos um levantamento no banco de dados do Analisa UFG³ sobre os ingressantes no curso de

³ O Analisa UFG é uma plataforma desenvolvida pela Secretaria de Tecnologia e Informação (SeT), por meio do Centro de Recursos Computacionais (CERCOMP), e a Secretaria de Planejamento, Avaliação e Informações Institucionais (SECPLAN), em parceria com as pró-reitorias, que visa coletar e tratar dados, consolidar painéis com indicadores quantitativos e gerenciais, bem como elaborar relatórios dinâmicos capazes voltados para as especificidades e demandas das áreas finalísticas da UFG. Disponível em: <https://analisa.ufg.br/p/25410-sobre>. Acesso em 18 de maio de 2021.

licenciatura em Educação Física da UFCAT no ano de 2018. Neste levantamento verificamos um total de 36 ingressantes. Desse quantitativo 78% (28) ingressaram de forma regular, por meio de processo de seleção; 19% (7) por meio de preenchimento de vagas remanescentes e 3% (1) pelo UFGInclui⁴. Quanto as características específicas desses estudantes, identificamos que mais da metade corresponde ao sexo masculino 64% (23), versus 36% (13) do sexo feminino, já que no formulário do sistema da universidade aparecem apenas essas duas opções para a escolha dos estudantes. No que diz respeito a raça e cor, dos 36 ingressantes em 2018, 36% (13) se autodeclararam pardos, 33% (12) brancos, 25% (9) pretos e 2% (6) não quiseram se manifestar. Sobre a faixa etária desse público, constatamos que a maioria se localizam na categoria juventude, já que 86% (31) tem idade entre 22 a 29 anos e apenas 14% (5) estão entre a faixa etária dos 30 a 40 anos. De acordo com o Estatuto da Juventude⁵, são considerados jovens os indivíduos que apresentam a idade entre 15 e 29 anos. Esse estatuto representa um importante marco na defesa dos direitos dos jovens, além de ser a base que estabelece os princípios e as diretrizes das políticas públicas para a juventude brasileira.

O levantamento realizado no banco de dados do Analisa UFG além de possibilitar identificar as formas de ingresso, a faixa etária dos ingressantes e algumas características pessoais, permitiu visualizar também o status da matrícula/situação do período desses estudantes. A compreensão dos dados referentes à situação da matrícula deve ser analisada considerando o contexto imposto pela pandemia da Covid-19⁶ que interferiu substancialmente na dinâmica social, política, econômica, cultural e educacional mundial e, conseqüentemente, na organização do ensino nas universidades brasileiras. Em virtude desse cenário, muitas universidades tiveram suas atividades pedagógicas suspensas por um período determinado e, só depois, conseguiram se organizar para tentar manter a oferta dos cursos. Entre as saídas para essa problemática, a adesão ao ensino remoto⁷ foi a que mais se mostrou adequada para o

⁴ UFGInclui é um programa da Universidade Federal de Goiás criado pela Resolução CONSUNI Nº 29/2008, que gera vaga extra em cada curso onde houver demanda indígena e quilombola, bem como para candidatos surdos na graduação Letras LIBRAS, quando oriundos de escola pública. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Resolucao_CONSUNI_2008_0029.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

⁵ O Estatuto da Juventude que versa sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e também sobre o Sistema Nacional de Juventude, o SINAJUVE, foi instituído em agosto de 2013, pela Lei Nº 12.852, após um longo período de debate, até que o Congresso Nacional pudesse reconhecer a importância e a contribuição desses indivíduos no desenvolvimento do país. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12852.htm. Acesso em: 22 de abril de 2023.

⁶ A Organização Mundial de Saúde, por meio do seu Diretor Geral, Tedros Adhanom, declara em 11 de março de 2020, pandemia as infecções causadas pela descoberta do novo coronavírus (SARS-CoV-2). World Health Organization. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

⁷ De acordo com Moreira e Schelemmer (2020, p. 8) o ensino remoto pode ser definido como “[...] uma modalidade de ensino ou aula, que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes”. Nesta

momento, sendo adotada, portanto, pela UFCAT. Há de se considerar ainda, que em virtude dos períodos de quarentena e *lockdown* muitos estudantes de outras regiões do Brasil tiveram que voltar para suas casas, já que o ensino na UFCAT estava suspenso e, nessa perspectiva, a permanência na cidade de Catalão representava uma condição desnecessária, além, é claro, de poderem estar mais próximos aos seus nesse momento tão delicado. Acrescendo-se a isso, vale destacar também que, embora, alguns componentes curriculares estivessem sendo ofertados por meio da modalidade remota, os estudantes não eram obrigados a cursá-los, fato que interferiu, consideravelmente, na configuração do status dos períodos dos cursos, não só em relação ao curso de Educação Física, mas nas graduações de modo geral. Como consequência, tem-se que os ingressantes de 2018 que deveriam estar colando grau em 2021, ainda precisarão de um período maior para a organização das suas respectivas grades curriculares. Outra observação importante para ser levantada diz respeito aos componentes curriculares que envolvem atividades práticas, estes não foram ofertados na modalidade remota.

Dito isto, os dados levantados no banco de dados Analisa UFG nos mostram que do total de 36 ingressantes no curso de licenciatura em Educação Física no ano de 2018, atualmente (em maio de 2022, período do levantamento desses dados) 66,7% (24) estão com a matrícula ativa, 25% (9) estão com a matrícula trancada e 8,3% (3) transferiram para outro curso. Destes 25% que trancaram a matrícula 55,6% (5) é do sexo feminino e 44, 4% (4) do sexo masculino, a maior parte declarou ser de cor parda e todos são jovens. Em relação aos que transferiram para outro curso 66,6% (2) são do sexo masculino e 33,3% (1) são do sexo do feminino, e todos são jovens que se declararam de cor branca.

Considerando este panorama, o primeiro critério para selecionar os(as) participantes da nossa pesquisa foi o ano de ingresso no curso de EF da UFCAT, ou seja, ingressantes no ano de 2018, o segundo critério é que participassem apenas discentes cujas matrículas estivessem ativas no momento da produção dos dados (maio de 2022) e, por fim, que tais discentes enquadrassem na categoria juventude, definido pelo Estatuto da Juventude como aqueles indivíduos com idade entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013).

Ao lançarmos mão da categoria juventude para a seleção das entrevistadas e dos entrevistados, estamos caminhando em direção ao entendimento de que é, especialmente, nessa fase da vida, que episódios marcantes referentes à discriminação e preconceito relacionados à construção de identidade acontecem. Nesse sentido, concordando com Dayrell (2003, p. 42), compreendemos que não existe apenas uma juventude, mas juventudes, no plural, pois, na

modalidade o foco é voltado para o conteúdo que é transmitido em sua grande parte de forma bilateral por meio de videoaula ou webconferência.

perspectiva da diversidade, esta “se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas”. De acordo com o autor, essa fase da vida pela qual passamos tem sido estigmatizada e caracterizada como um momento conturbado, negativo e, com isso, não recebido a atenção e cuidado que merece, já que se trata de um período extremamente decisivo na constituição do sujeito. É em virtude desse não acolhimento e da não valorização do processo de construção de identidade que inúmeros problemas se desdobram em atitudes discriminatórias, capazes de afastar o sujeito não só do seio familiar, como também do círculo de amigos ou convívio social na escola (DAYRELL, 2003).

Procurar investigar a temática da diversidade na licenciatura em Educação Física na UFCAT na perspectiva da juventude é possibilitar espaços para que as vozes desses sujeitos em construção e em formação sejam ouvidas e, assim, dar condições para que se percebam enquanto protagonistas de suas vidas e do seu processo formativo. Isto é, retirar a capa da invisibilidade das juventudes e reconhecer que essa fase não é uma preparação “para o futuro, para um vir-a-ser”, mas que o jovem “localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente” (DAYRELL, 2003, p. 49). Trata-se de uma ação voltada para uma percepção crítica que contradiz a ideia de que a juventude é uma fase transitória na qual o sujeito não é, mas será, ou seja, busca desconstruir o paradigma da juventude assentado em uma perspectiva depreciativa e enxergá-lo como sujeito social, autor da sua própria história, seja ela conturbada ou não.

Após a definição dos sujeitos aptos a participarem da pesquisa, acionamos a coordenação do curso de EF da UFCAT via e-mail e solicitamos os contatos (e-mail e telefones) desses(as) discentes. Em seguida, elaboramos e enviamos uma carta-convite via *e-mail* e *Whatsapp*, convidando para participarem como colaboradores(as). Como resposta, obtivemos o retorno favorável e a confirmação de participação de quatro (4) discentes. Confirmada a participação, telefonamos para cada um desses que demonstrou interesse e disponibilidade, para alinharmos os detalhes da realização de uma entrevista semiestruturada, como local, dia e horário. A opção pela entrevista semiestruturada se deu pelo fato de ser uma técnica de coleta de dados que, além de permitir a participação do pesquisador, confere um cenário de espontaneidade e liberdade ao entrevistado e ainda possibilita descrever, explicar e/ou compreender fenômenos sociais (TRIVIÑOS, 1987).

As entrevistas foram realizadas de forma individual, no mês de maio de 2022⁸, em diferentes espaços da UFCAT: entrevista 1 – Ludoteca; entrevista 2 – Laboratório de Práticas Esportivas e Lutas; entrevista 3 – Sala de Estudos da Biblioteca Universitária; e entrevista 4 – Sala 1 do Departamento de Educação Física. Todas elas foram gravadas utilizando aparelho eletrônico (*smartphone*), fato que proporcionou maior fluidez às entrevistas, visto que, diminuiu a necessidade do entrevistador de realizar anotações e, assim, ater-se mais ao que lhe estava sendo dito (BAUER; GASKELL, 2002).

Vale destacar que no período em que as entrevistas foram realizadas a situação pandêmica tanto no Brasil como em Goiás e em Catalão já estava um pouco mais amena. Mesmo assim foram adotadas medidas de prevenção e segurança obedecendo as orientações da Organização Mundial de Saúde - OMS, decreto municipal de enfrentamento a covid-19 em Catalão e regulamentações específicas da Universidade Federal de Catalão, como uso de álcool em gel, máscara de proteção facial e distanciamento.

Para o tratamento dos dados obtidos por meio do PPC e das entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977), refere-se a uma técnica que permite analisar e inferir de forma sistemática e objetiva, os conhecimentos referentes as mensagens e atribuir-lhes significados. Essa técnica oferece ao pesquisador a possibilidade de compreender através da transcrição das falas das entrevistadas e dos entrevistados o que está dado para além dos signos, isto é, os seus sentidos construídos dentro de um contexto em que há a valorização tanto de quem emite, quanto de quem recebe a mensagem.

Assim, essa dissertação encontra-se organizada em introdução, quatro capítulos e considerações finais. Sendo abordados os seguintes aspectos em cada uma dessas partes.

Na introdução discorreremos sobre a motivação para o desenvolvimento da pesquisa, contextualizamos o problema de investigação e expomos os objetivos, a metodologia e a justificativa.

No primeiro capítulo refletimos as questões históricas da Licenciatura em Educação Física a nível nacional e na Universidade Federal de Catalão, buscando caracterizar a Perspectiva Popular de Educação Física na qual este estudo se insere.

No segundo capítulo discutimos a temática da diversidade na perspectiva da condição humana, na tentativa de identificar elementos que contribuam com a reflexão sobre essa temática na escola, levando em conta as categorias levantadas por meio das entrevistas.

⁸ Neste período os encontros presenciais na UFCAT estavam liberados, mas desde que fossem realizados seguindo todas as medidas de segurança estabelecidas pela OMS, pelo Ministério da Saúde, pelo Governo do Estado de Goiás e pelas diretrizes de prevenção da própria universidade.

No terceiro capítulo analisamos o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UFCAT com o intuito de evidenciar aspectos relacionados a diversidade ao longo do processo formativo, caracterizado pelo ensino, pesquisa e a extensão.

No quarto e último capítulo evidenciamos as percepções das(os) discentes em relação à temática da diversidade no processo formativo do curso de Educação Física da UFCAT por meio da análise das entrevistas.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos a síntese das reflexões sobre os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO I – ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E EM CATALÃO

Neste capítulo tratamos das questões históricas da Licenciatura em Educação Física no Brasil e na Universidade Federal de Catalão, além de caracterizar a Perspectiva Popular de Educação Física na qual esta pesquisa está ancorada. Essa reflexão preliminar se faz necessária para fundamentar, justificar e sustentar a importância de se discutir a temática diversidade na formação inicial em EF, haja vista que esse processo constitutivo expressa os respectivos modelos de formação docente e de práticas pedagógicas característicos de cada época e, que refletem nos modelos vigentes.

1.1 Discutindo a Licenciatura em Educação Física no Brasil

É com Rui Barbosa, no final do século XIX, que a Educação Física no Brasil, influenciada pelos métodos ginásticos bastante difundidos na Europa passa a integrar um projeto de educação. Souza Neto (2004) esclarece que o surgimento da formação em Educação Física no início do século XX ocorre fortemente influenciado pelos ideais higienista e eugenista voltados, principalmente, à preparação de militares do exército, por meio de médicos e ex-atletas, já que não havia a formação deste profissional no país até então. Destaca o autor que apenas nos últimos anos da década de 1930 é que surge o primeiro curso de Educação Física para civil paralelamente a sua inserção no currículo de modo obrigatório, direcionada aos ensinos primário, normal e secundário, o que pode ser verificado na Constituição Federal de 1937 (SOUZA NETO, 2004).

Diante desse cenário e da necessidade de formação profissional no país, cria-se, conforme afirma Souza Neto (2004), a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, vinculada à Universidade do Brasil, cujo currículo possibilitava a formação do Licenciado em Educação Física, requisito mínimo para o exercício profissional, tanto nos âmbitos educacionais públicos quanto privados, instaurado pelo Decreto-Lei n.º 1.212 de 17 de abril de 1939. De acordo com o referido decreto, a habilitação em Licenciado em Educação Física se dava em 2 anos, mas concluindo apenas um ano de curso, era possível habilitar-se em Normalista Especialista, Técnico Desportivo, Treinador e Massagista ou Médico Especializado.

Apesar desse primeiro esboço de formação profissional, é através da Resolução apresentada pelo Conselho Federal de Educação (CFE) de n.º 69/69 que a Educação Física se configurará, de fato, como curso superior, haja vista a fixação de um currículo mínimo composto por componentes curriculares obrigatórios divididos em três categorias: básicas, profissionais e pedagógicas; que possibilitava a outorga em Licenciatura Plena em Educação Física ou em Técnico de Desporto, após o cumprimento de 1.800 em no mínimo de 3 anos (TOJAL, 2005).

O currículo mínimo de formação em Educação Física criado no ano de 1969, como aponta Tojal (2005), se estende até a década de 1980, quando da expansão destes cursos no país e do descontentamento com o modelo formativo da época. Segundo o autor, tal cenário foi crucial para o surgimento de uma nova proposta curricular sob a justificativa de o currículo mínimo não apresentar flexibilidade para aspectos de cunho regional e não ser mais suficiente para a formação do profissional, questionando a qualidade de ensino por ele ofertado. A proposta que se concretizou por meio da Resolução n.º 03/1987 se fez por meio de intenso debate entre profissionais da área em diversas regiões do país e colocou fim ao currículo mínimo, inserindo um modelo de organização em área de conhecimento que permitia, segundo Tojal (2005) a titulação tanto em Bacharel (para atuação em área não escolar), quanto em Licenciado em Educação Física, desde que se cumprisse 2.880 horas integralizadas em um mínimo de 4 anos.

Em 2002, os cursos de licenciatura no Brasil, por meio da Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro, orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica, passaram por uma reformulação na tentativa de adequar-se ao sistema socioeconômico. Conforme se verifica em Brasil (2002), as alterações que merecem destaque encontram-se na Resolução n.º 2/2002, referentes ao quantitativo da carga horária mínima para integralização do curso, passando a ser de 2.800 horas, das quais 400 horas eram voltadas para a realização de Estágio e 400 horas para a realização de Práticas Curriculares. Nessa proposta de formação, procurou-se delimitar os componentes curriculares e o currículo específico de acordo com as características próprias dos campos de atuação, conforme se pretendia com cada uma das habilitações, Bacharel e Licenciatura.

Essa dissociação na formação entre Bacharel e Licenciatura causou um intenso debate entre docentes e pesquisadores da área da Educação Física. De um lado, posicionaram-se os defensores da proposta de formação fragmentada, que entendiam a escola como campo de atuação do licenciado e o do bacharel todos os demais campos que não correspondessem a

instituição escolar, justificando, portanto, formação diferente para ambos profissionais; e do outro, os que optavam por uma Licenciatura Ampliada, sob o entendimento de que esse tipo de formação seria suficiente para atender todos campos de atuação, escolar e não escolar (KUNZ, 1998). Como resultado dessa discussão, o CNE, por meio da Resolução n.º 07/2004, após apreciação das propostas apresentadas por especialistas da área, posicionou-se a favor da formação em nível superior para ambas as titulações, Bacharel e Licenciatura, apresentando-se assim como o modelo de formação em Educação Física vigente no Brasil do século XXI (BRASIL, 2004).

Deste modo, para podermos pensar a licenciatura em Educação Física face à diversidade, é preciso considerá-la em uma perspectiva mais ampliada, isto é, no rol das demais licenciaturas, visto que são elas frutos de políticas e de contextos educacionais que se entrecruzam e resultam nos modelos formativos característicos de cada época. Nesse sentido, Gatti (2010) adverte que a formação inicial de professores e de professoras no Brasil ainda é um dilema, pois, em sua grande maioria, encontra-se ofertada mediante componentes curriculares cujas características são fragmentárias e descompassadas quando analisada a proporção entre teoria e prática, em que há o predomínio do porquê e não o que e como ensinar. A autora evidencia também que nos cursos de formação inicial assuntos sociais importantes como é o caso da diversidade, característicos de uma educação emancipadora e democrática, e que devem ser tratadas pela escola, ainda se apresentam apenas como temas transversais por meio de componentes curriculares optativos, já que a tendência nesses cursos é a oferta de componentes relacionados a “teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho docente” (GATTI, 2010, p. 1370).

1.2 As Tendências Pedagógicas de Educação Física no contexto da educação brasileira

Ao longo de toda a sua história na educação brasileira, a EF sempre esteve relacionada com contexto político e econômico ao qual ela se inseria. Isso fez com que no decorrer do tempo ela se apropriasse de características ligadas a esses aspectos, até assumir a formatação atual que a constitui como componente curricular implementado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 9394/96).

Revisitando brevemente a história, Ghiraldelli Junior (2004) nos mostra que a educação física escolar é identificada em 5 tendências ou correntes, são elas: até 1930 Educação Física Higienista (formação de indivíduos saudáveis e fortes); de 1930-1945

Educação Física Militarista (formação de homens e mulheres defensores da pátria, disciplinados e obedientes), de 1945-1964 Educação Física Pedagogicista (prática de educação integral do sujeito); Pós 1964 Educação Física Competitivista (Paradigma da Aptidão Física) e a partir de 1985 Educação Física Popular (formação dos sujeitos para a solidariedade operária). Contudo, vale ressaltar que essa divisão tem fins meramente didáticos, já que a história é uma constante, não está dada, nem acabada, ao contrário, está sendo escrita continuamente.

Assim, sendo a história uma construção contínua, chamo a atenção também para o fato de uma tendência não excluir a outra, ao contrário disso, em alguns momentos, elas até se misturam, porém, para podermos caracterizá-las e compreendê-las, há de se levar em conta o que há de essencial nesses períodos os quais correspondem a um projeto maior cuja Educação Física se insere, isto é, o projeto de sociedade vigente. Por isso, a seguir, desejo apenas destacar alguns pontos centrais a fim de situar o leitor. Não é pretensão minha resumir, tampouco é intenção negligenciar acontecimentos e elementos fundamentais para a compreensão tanto da história, quanto da educação ou da educação física.

A primeira tendência pedagógica de Educação Física, isto é, a Tendência Higienista, situa-se em meio a República Velha, também conhecida como Primeira República, ou seja, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Instaurada a República no Brasil, observamos, segundo Romanelli (1986), que o modelo de educação vigente se firmava na perspectiva dualista, a qual imprimia um tipo de educação para a elite e outro para o povo, já que as oligarquias cafeeiras que comandavam o cenário político e econômico na época não se preocupavam com a educação das classes populares. Isso vai acontecer somente por volta dos anos de 1918, em um contexto de pós-Primeira Guerra Mundial e declínio das oligarquias, no qual, a ascensão do patriotismo e do nacionalismo coincidiam com o crescimento industrial e a urbanização, ao mesmo tempo, em que os índices de analfabetismo aumentavam consideravelmente, fazendo despertar a preocupação de uma parcela significativa de intelectuais para a educação do povo. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001).

O crescimento urbano acelerado deste período, dada a migração da população para as cidades, causou um descompasso com a infraestrutura, tornando-a insuficiente para atender toda a população das grandes metrópoles. Este fato favoreceu o surgimento de inúmeras doenças, o aumento das taxas de mortalidade infantil, além de muitos outros problemas de saúde, principalmente entre a classe operária desprovida de saneamento. Sobre isso, Soares (2004, p.103) explica que o “que tornava o povo miserável, doente, degenerado física e

mentalmente eram as condições de vida e de trabalho impostas pelo capital”. Entretanto, é mister destacar que a classe dominante sustentada pelo pensamento liberal não hesitava “em jogar às costas da ‘ignorância popular’ a culpa pelos problemas sociais que, em verdade, se originavam da perversidade do sistema capitalista” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004, p. 22).

Foi em meio a esse contexto e consoante aos anseios da elite liberal da época que a Educação Física já inserida no campo educacional passou a ser utilizada como estratégia para afastar a população, em especial, das camadas sociais mais altas das mazelas que afligiam boa parte do país. A partir daí, segundo Caparroz (2005, p.121), difundiu-se uma ideia totalmente vinculada aos princípios liberais “de que a saúde, o bem-estar físico, o desenvolvimento do corpo forte, higiênico, é responsabilidade individual e não consequência das condições sociais determinadas pela estrutura política e social”. Ghiraldelli Junior (2004, p.17), explica que a Tendência Pedagógica de Educação Física Higienista se constituiu nesse período da história da educação brasileira como uma prática escolar totalmente direcionada à saúde, cuja finalidade era “formar homens e mulheres sadios, fortes, dispostos a ação”. Ancorada em um “projeto de assepsia”, os seus conteúdos eram utilizados para tentar afastar as pessoas de hábitos que pudessem comprometer tanto a saúde individual, como a saúde coletiva.

A década de 1930, caracterizada pela expansão do capitalismo industrial e pelos reflexos da crise econômica de 1929, foi um período de grandes mudanças no Brasil em diversos setores, principalmente no da educação. Dentre essas mudanças, Romanelli (1986) destaca a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras; o surgimento do desejo de criação de um sistema nacional de educação por parte do governo; a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (que tinha a finalidade de centralizar a organização da educação, diminuindo a responsabilidade dos estados); e a organização da Associação Brasileira de Educação (que culminou na assinatura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual reivindicava a gratuidade de uma escola laica, única e que atendesse, na mesma classe homens e mulheres). Para a autora, todas essas mudanças estavam permeadas por um desejo de modernização, visto que a educação da época se realizava por meio de um modelo extremamente rígido, autoritário, direcionado ao aprimoramento da capacidade de gerir das elites e como instrumento de qualificação para os operários integrantes das massas trabalhadoras (ROMANELLI, 1986).

Com as suas raízes no contexto da década de 1930, a Educação Física Militarista, segunda tendência apresentada por Ghilradelli Junior (2004) se expande para meados dos anos quarenta, marcados pelo regime militar da era Vargas.

Segundo Romanelli (1986), no período correspondente a 1930 e 1937, o Brasil, influenciado pela crise econômica mundial, encontrava-se em grande instabilidade política, sendo comandado pelo governo provisório de Getúlio Vargas que, posteriormente, por meio de um golpe político instaurou uma ditadura militar que duraria até o ano de 1945, implementando o então conhecido Estado Novo. Romanelli (1986) afirma que o país ficou marcado não só pelo regime totalitário consolidado pelo golpe que sofrera, mas também pela arrancada da indústria e pelo fortalecimento das lutas populares, que reivindicavam a participação nas discussões em torno da política e nos rumos da economia, despertando, por conseguinte, as lutas de classes no país.

Neste contexto de ditadura militar e crise econômica, a educação brasileira, no entendimento de Romanelli (1986), aparece balizada pela reforma Francisco Campos de 1931, responsável pela criação do Conselho Nacional de Educação e pela iniciativa de dar novas e significativas diretrizes para o ensino secundário. Com o intento de adequar a educação à modernização nacional, a reforma de Francisco Campos teve seus méritos, entretanto, debruçou-se, prioritariamente, sobre a educação das elites, de modo extremamente seletivo e despreocupado com a formação técnico-científica queurgia naquele momento, tornando-se incapaz de superar o formato de educação liberal-aristocrata. Esses aspectos, segundo Romanelli (1986, p. 142) denunciam “a existência de uma política educacional baseada numa concepção ideológica autoritária, no que respeitava ao controle da expansão do ensino (...)” que possibilitou notar, sobremaneira, o privilégio dado à certos cursos, em detrimento de outros menos elitizados.

Inserida nos moldes de educação de elite e influenciada pelo contexto político dos anos 30 e 40 do século XX, a Tendência de Educação Física Militarista, conforme Ghiraldelli Junior (2004, p.18) surge fundada em uma “concepção que visa impor à toda a sociedade padrões de comportamentos estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria do regime de caserna”. A função dessa prática na escola, como aponta o autor, se relacionava com à preparação de uma juventude disposta a servir à sua pátria, tendo a preparação de corpos fortes para o combate como prioridade. Nessa concepção rígida de educação física, não havia espaço para uma perspectiva de cunho popular, o que se tinha, portanto, era a “colaboração no processo de seleção natural, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido de depuração da raça”, a fim de contribuir com a melhor distribuição de “homens e mulheres nas atividades sociais e profissionais” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2004, p. 18).

Findada a ditadura militar de Vargas em 1945, o governo eleito de Dutra inicia uma nova fase de redemocratização no Brasil. Para Romanelli (1986), o Estado, que há muito tempo havia se dedicado a impulsionar o desenvolvimento econômico do país, cedia espaço para as instituições privadas implementarem, dentre outros importantes setores, o da indústria de consumo e as usinas de siderurgia, bem como certa autonomia para a exploração do petróleo. Tais iniciativas promoveram o descontentamento do povo brasileiro, fortalecendo ainda mais o poder e a popularidade de Vargas, que se sustentava por meio do discurso e de promessas populistas, responsáveis por levá-lo novamente ao poder em 1951.

Neste panorama político, Romanelli (1986) assinala que o ensino primário, relegado aos estados, até então, começa a receber mais atenção a partir da implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário, nº 8.529 de 1946, promulgada através da reorganização democrática do país. Esperava-se que a nova lei trouxesse valiosas contribuições para esse nível de ensino, reafirmando aquilo que reivindicara, anteriormente, os pioneiros da educação nova. Contudo, adverte a autora, que com a sanção da LDBEN 4.024/61, muitas conquistas já alcançadas pelas legislações anteriores, como a obrigatoriedade do ensino primário, acabaram sendo abandonadas diante da contradição que o texto da lei trazia. No artigo 30, parágrafo único desta lei, é possível observar que o Estado se desobriga de proporcionar condições necessárias para o cumprimento da obrigatoriedade, à medida que estabelece como isentos os casos em que fossem comprovados estado de pobreza do pai/responsável, a insuficiência de escolas, doenças graves ou o encerramento das matrículas (ROMANELLI, 1986).

Inspirada pelo liberalismo democrático, a criação de uma nova Constituição Federal, em 1946, refletiu também na educação nacional, acarretando em 1961 a estruturação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDBEN 4.024 de 1961. Porém, fundamentos em Romanelli (1986), há de se atentar que a implementação dessa lei não trouxe tantos avanços para a educação no sentido prático. Agumenta a autora que, embora os seus idealizadores tivessem nas mãos o poder de organizar um sistema nacional de ensino com vistas ao desenvolvimento e ao acompanhamento das mudanças em progresso no país, o que houve foi uma rendição aos modelos culturais e políticos já enraizados na sociedade brasileira. Por outro lado, ao considerar algumas vantagens dessa lei, Romanelli (1986, p. 181), sublinha que a principal “talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo rígido e único para todo o território nacional, em cada nível e ramo”, permitindo certa flexibilidade e autonomia às escolas.

Diante das transformações políticas e sociais que se apresentaram com o fim da era Vargas, esboçou-se um sonho democrático, em que a educação física inserida na escola até o momento, ora como meio de promoção e de manutenção da saúde, ora como formadora de defensores da pátria, reivindicara, segundo Ghiraldelli Junior (2004), o seu reconhecimento enquanto prática essencial para a formação do sujeito no sentido integral. Esta Tendência de Educação Física, caracterizada como Pedagogicista, é definida por Ghiraldelli Junior (2004, p. 19) como uma prática pedagógica, cujos conteúdos são “capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais”. Tão logo, o que se vê é uma tentativa de ruptura entre a compreensão da educação física como atividade meramente prática propagada pelas tendências anteriores (higienista e militarista), com a proposta pedagogicista que buscava em seu cerne compreendê-la, verdadeiramente, como prática educacional.

A próxima tendência da educação física de que trataremos, situa-se nos anos finais da década de 1950, em um período de grande expectativa de desenvolvimento econômico na história do Brasil, que se deu, prioritariamente, por meio do governo de Juscelino Kubitschek, no qual, segundo Romanelli (1986), ocorreu a acentuação do desenvolvimento industrial, a inserção do capital internacional na economia mediante a implantação de multinacionais e o crescimento do mercado interno visando atingir o consumo da elite. Todavia, paralelamente a emergente expectativa de desenvolvimento, instaura-se também uma nova crise política oriunda da necessidade de importação de tecnologia que fosse capaz de manter o mercado interno. Em meio a essa crise, um golpe militar é deflagrado em março de 1964.

Nesse momento histórico a demanda social por educação crescia consideravelmente. No entanto, Romanelli (1986) afirma que tal demanda se fazia não no sentido estrito de multiplicar cada vez mais o número de escolas, mas no sentido de o Estado propor uma educação que correspondesse, de fato, às necessidades da população brasileira. Sob forte influência do capitalismo industrial a educação refletia a lógica dos princípios ideológicos liberais tecnocratas, que associados aos princípios propagados pelo governo autoritário do regime militar, influenciara, substancialmente, a concepção de educação física realizada na escola.

A Educação Física Competitivista, tendência que se desenhou a partir do contexto acima, corresponde, na perspectiva de Ghiraldelli Junior (2004), a uma prática capaz de desenvolver a aptidão física do estudante, a partir de princípios técnicos e burocráticos característicos da ideologia militar, revelando-se propulsora de hierarquização social mediante

um caráter elitista, que vê no desporto de alto rendimento uma forma de desarticular possíveis mobilizações populares. Pois, como salienta o autor

Tanto o “desporto de alto nível”, que é o “desporto-espetáculo”, é oferecido em doses exageradas pelos meios de comunicação à população, como, explicitamente, é introduzido no meio popular através de ação governamental. O objetivo de “dirigir e canalizar energias” nem sempre é dissimulado. A Educação Física Competitivista faz parte, como as outras concepções que precederam esta exposição, daquilo que podemos chamar de arcabouço da ideologia dominante (GHIRALDELLI JUNIOR, 2004, p. 20)

O período de ditadura militar que se segue a partir de 1964 e que se estendeu até o ano de 1985 é marcado por um governo desenvolvimentista excessivamente preocupado com o avanço industrial e econômico do país, que não levava em conta os anseios educacionais da população os quais cresciam cada vez mais. Esse período de repressão se constituiu, por outro lado, em um momento de grande efervescência política na qual trabalhadores, estudantes e outros grupos sociais começaram a se organizar por meio de movimentos, protestos e greves para reivindicar melhorias tanto para o sistema de emprego, como para a educação popular (ROMANELLI, 1986).

Um marco importante que deve ser considerado ao revisitarmos esses momentos cruciais da história da educação brasileira é a reforma que se deu em sua estrutura, a partir da Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971, que propunha reformular o ensino de 1º e 2º grau (BRASIL, 1971). Segundo Romanelli (1986), o modelo de educação que se objetivava com a lei, era o capaz de contribuir com a autorrealização e com a atividade profissional do indivíduo, estimulando um agir social e político consciente. No entendimento da autora, essa nova lei que tornou o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos, levou o Estado assumir o seu compromisso com a educação nesses níveis de ensino, já que o seu formato eliminava o dualismo educacional, que evidenciava o direcionamento do ensino primário e profissionalizante para as camadas populares, e do ensino secundário e superior às classes médias e altas, substituído por um modelo geral de educação fundamental (ROMANELLI, 1986).

Vale frisar também, que foi por meio da Lei n.º 5.692/71, que a Educação Física foi inserida no currículo para os demais níveis de ensino de forma obrigatória, deixando de ser ofertada, prioritariamente, aos ensinos de primeiro grau e médio, como propunha a lei anterior 4.024/61 (SILVA; VENÂNCIO, 2005).

Com o findar do governo militar em 1985 vislumbra-se novamente um desejo de democratização nacional capaz de sanar as mazelas que assolaram o país por mais de 20 anos de ditadura. Em conformidade com Silva (1998), inflavam-se as disputas ideológicas, dando luz às lutas de classes, crescia a dívida externa do país acompanhada pela crise do capitalismo acentuando os problemas de cunho social e aproximava os movimentos sociais daquelas alas políticas que se diziam mais progressistas. A autora também ressalta que, em meio a esse contexto, havia ainda um aumento exponencial de exclusão de sujeitos, quanto de grupos sociais pelo capitalismo contemporâneo, que, ao concentrar cada vez mais o capital, não deixava espaço para que esses fossem incorporados ao sistema (SILVA, 1998).

Delineado o cenário brasileiro da década de 1980, é nos seus últimos anos, quando da promulgação de uma nova Constituição em 1988, que professores e professoras mobilizados pelo anseio de reforma na educação, reivindicaram a elaboração de novas diretrizes para o ensino nacional. Essa reivindicação incumbia à educação um papel fundamental no processo de emancipação do sujeito, em que o estímulo a leitura crítica da realidade e valorização do coletivo, pudessem contribuir para a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e mais humana, em detrimento do modelo técnico e individualista que fora disseminado especialmente nas décadas de 1960/70.

Assim, neste estudo, quando falamos em uma educação democrática voltada para a diversidade, é crucial pontuar, segundo Silvério (2005), que o movimento negro encontra-se na vanguarda das lutas não só contra o racismo, mas contra a opressão de várias outras minorias, tendo a Constituição Federal de 1988 como um divisor de águas na luta por uma sociedade mais inclusiva.

Foi a partir do anseio social e da reorganização da educação brasileira, por meio de uma nova LDBEN (Lei nº 9.394/96), bem como do desejo de uma educação menos elitista, que a Tendência de Educação Física Popular emergiu. Ghiraldelli Junior (2004) afirma que essa tendência situa-se no contexto de modernização da educação nacional, em que a educação física na escola estaria diretamente ligada aos interesses da classe operária em ascensão na sociedade brasileira. Nesta perspectiva, o autor assinala que temas referentes à solidariedade, lazer e inclusão se constituem elementos fundamentais capazes de contribuir com o processo de democratização que se pretendia a classe popular representada pelo Movimento Operário (GHIRALDELLI JUNIOR, 2004).

Percebe-se, pois, com essa tendência, que a Educação Física não objetiva simplesmente promover a saúde, disciplinar, educar, tampouco formar atletas, como se

verifica nas concepções anteriores. Estabelece Ghiraldelli Junior (2004), que na vertente popular, a Educação Física, antes de tudo, situa-se como um mecanismo de organização da classe operária, capaz de munir o sujeito para o confronto social que se dá através das lutas de classe.

É a partir da Tendência Popular que a EF recebe maior atenção em relação a sua caracterização como um componente curricular, com conteúdo próprio, cujo caráter educativo se faz essencial para a formação do sujeito em todos os aspectos. Doravante, vê-se florescer, também, maior flexibilidade em relação ao trato das questões voltadas para a inclusão e para a diversidade, bem como, certo empenho em tentar compreender os indivíduos em sua heterogeneidade, contrapondo a visão homogeneizadora e tecnicista, cujos conteúdos hegemônicos a alicerçaram durante tanto tempo.

Como vimos, uma educação que se pretende, de fato, democrática, justa e igualitária, se desenha no final da década de 1980, mediante uma demanda social, que vê na educação um elemento de transformação. Nesse sentido, Teixeira (2007) assinala que o fazer docente é fundamental, pois é através da relação docente-discente que se dissemina o projeto que se almeja construir, quer de ser humano, quer de sociedade, dado que a condição docente sugere um ato humano e político mediado pelo conhecimento acumulado historicamente pela cultura. Além de político e humano, o fazer docente, é também, segundo a autora, um ato de cuidar, no sentido de que é reconhecendo o sujeito em sua individualidade e diferença que o professor contribuirá com emancipação.

Ancorados nesta Tendência Popular de Educação Física que se desenha nos anos finais da década de 1980, por intermédio de transformações importantes tanto no âmbito social, cultural, quanto econômico brasileiro, pretendemos trazer à tona a relevância desse componente curricular para a formação humana, a qual não deve se restringir apenas às demandas socioeconômicas impostas pelo modelo de produção capitalista, muito menos pelos interesses do Estado. Isso nos leva a questionar como a Educação Física tem se colocado diante de um projeto político de educação que se pretende democrático, vez que, sob a luz da tendência popular, “O papel da Educação Física nesse processo é acompanhar e promover o combate a ideologia liberal-burguesa e ao conservadorismo” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2004, p. 50).

Nessa perspectiva, a intenção não é fixar essa proposta de Educação Física que se coloca como articuladora da classe popular como um modelo pronto e acabado capaz de resolver todas as problemáticas que a circundam. Para além disso, espera-se que a

prática da Educação Física na Escola Pública encontre fórmulas ricas capazes de utilizar o trabalho corporal e o movimento, próprios à aula de Educação Física, como aríetes contra a ideologia dos dominantes. Só assim a Educação Física estará contribuindo para a agudização das contradições citadas anteriormente e, ao mesmo tempo, servindo ao homem concreto, ou seja, aquele homem inserido no contexto social e que, certamente, é vítima do atual sistema de organização da produção (GHIRALDELLI JUNIOR, 2004, p. 50).

Apresentado esse panorama, temos elementos suficientes para inferir a importância de discutir a questão da diversidade na escola, principalmente na formação inicial em Educação Física, que ao longo de toda a sua história serviu aos interesses do sistema econômico e político brasileiro em descompasso com a pluralidade dos sujeitos que constituíram e constituem a sociedade. Silvério (2005) ajuda-nos a compreender que as lutas travadas pelos movimentos sociais, principalmente do movimento negro, são responsáveis por várias mudanças nas políticas públicas contra o racismo e a discriminação. Entretanto, elas ainda não resolveram o problema da diversidade em uma perspectiva mais ampla, ao contrário, tornou a questão mais evidente.

1.3 A licenciatura em Educação Física na UFCAT

Se pretendemos discorrer sobre a licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Catalão, é necessário, antes tudo, compreender também um pouco do contexto e da história desse curso, os quais estão estritamente atrelados à história da UFG/Regional Catalão, nome que recebera a instituição até recentemente, no final de 2021, quando deixou de ser uma extensão da Universidade Federal de Goiás e passou a configurar aspectos de instituição universitária independente.

Segundo Silva (2009), os primeiros registros que se tem de tentativa formal de implementação do ensino superior em Catalão é datado da década de 1970, período de ditadura militar em que as universidades começaram a se expandir pelo país através da Reforma Universitária instituída pela Lei n.º 5.540/68, que estabeleceu, dentre outras coisas, a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, e a “integração entre universidade e sociedade sob a ideologia da segurança nacional, do desenvolvimento e interiorização” (SILVA, p. 44-45, 2009).

Foi no desenrolar desse processo de interiorização e de expansão universitária desencadeado no Brasil e, particularmente, em Goiás, que surgiu o curso de Educação Física da UFCAT. Conforme Silva (2009), a proposta de interiorização do ensino superior era de contribuir com a profissionalização dos trabalhadores da cidade pólo e das cidades

circunvizinhas, sob a perspectiva de democratização da educação, com enfoque, principalmente, no aspecto econômico. Assim, acreditava-se que a implementação de cursos de formação de professores e de professoras pudesse estimular o desenvolvimento da região.

O começo dos anos de 1980 foi marcado, ainda que sutilmente, por certo enfraquecimento do regime militar que se mostrou extremamente importante para o povo brasileiro e para o país, já que esboçava uma possibilidade real de redemocratização. Neste momento, Silva (2009) afirma que o projeto de ensino superior no país direcionava para uma proposta de descentralização das Universidades. Embora, tenha-se encontrado inúmeros obstáculos tanto de cunho político, como ideológico, eis que, no ano de 1983 inaugura-se o Campus Avançado de Catalão – CAC/UFG (SILVA, 2009).

Contudo, foi apenas em 1986 que o Campus recebeu os dois primeiros cursos superiores com o ingresso feito por meio de vestibular, o curso de Licenciatura Plena em Geografia e o curso de Licenciatura Plena em Letras (SILVA, 2009). Explica a autora, que a escolha desses cursos esteve ligada, dentre outras razões, ao fato de em Catalão situar um polo minero-químico-industrial e de já haver durante os estudos de implantação do Campus um Centro de Formação de Professores, no qual as professoras e os professores da cidade e da região realizavam cursos de reciclagem e de aperfeiçoamento profissional para o ensino primário, o que refletiu, conseqüentemente, na demanda por formação em nível superior.

Embora o cenário educacional não fosse favorável a uma expansão da educação superior, visto que as políticas públicas mantinham uma agenda financeira para a educação um tanto irrisória diante das demandas na área, o movimento da UFG e das Prefeituras dos Municípios, então selecionadas para os Campi Avançados, se efetivava. Dessa feita, um dos problemas enfrentados pela UFG e Prefeituras dos Municípios interessados nos cursos superiores era no sentido de como iria suprir o quadro de professores nos referidos Campi, isto é: a oferta de vagas dos cursos de Goiânia para o CAC implicava em aulas no interior com professores da UFG/Goiânia. Porém, tal impasse não motivou o recuo de nenhuma das partes convenientes, e, sim, a busca de meios jurídicos e acadêmicos para estar resolvendo tal impasse (SILVA, p. 86, 2009).

É importante enfatizar que a concretização do CAC/UFG só foi possível em razão da parceria firmada entre a Universidade Federal de Goiás e a Prefeitura Municipal de Catalão, que, mediante convênios, dividiam as obrigações necessárias para a consolidação e manutenção do Campus. Silva (2009) reforça que o corpo docente, fundamental para o funcionamento do Campus, deveria ser selecionado pela UFG e contratado pela prefeitura, a quem também lhe cairia a responsabilidade de oferecer materiais didáticos, livros e

infraestrutura em geral. Enquanto à UFG, especificamente aos Departamentos dos respectivos cursos, restaria o dever de se comprometer com as questões de cunho didático-pedagógico.

Continuando o processo de expansão e da política de interiorização do ensino em nível superior e atendendo às demandas locais “por cursos na área de formação de professores”, a partir de 1988 foram implementados os cursos de Pedagogia, Matemática, História e em 1990 o curso de Licenciatura Plena em Educação Física (SILVA, p. 117, 2009).

Especificamente no que tange ao curso de Educação Física no CAC/UFG, a história nos conta, por meio de Silva (2009), que este surgiu em meio a condições físicas (estruturais) e didático-pedagógicas insuficientes, vez que a instituição não contava com espaços adequados para a realização das aulas, exigindo das professoras e dos professores certo esforço e engajamento para a confecção de diversos materiais pedagógicos. De acordo com Silva (2019) para atender às necessidades educacionais proposta pelo curso, em muitos casos, era necessário deslocar para espaços físicos cedidos pela prefeitura, como o Centro Recreativo e Atlético Catalano (CRAC) ou para a Escola SESI – Catalão (Serviço Social da Indústria-Dep Reg de Goiás).

Outro aspecto importante que precisa ser lembrado em relação ao funcionamento do curso na época da sua implantação em Catalão está diretamente associado ao currículo, que era o mesmo adotado pela Faculdade de Educação Física da UFG (Goiânia), bem como, o corpo docente que, à princípio, era todo cedido pela respectiva universidade. Apesar disso, em relação aos docentes, a situação logo se modificou, já que a prefeitura, por meio da realização de um concurso público, tratou de recrutar profissionais para completar o quadro necessário (SILVA, 2019).

Diante dos incontestáveis desafios da implementação do curso de EF no CAC/UFG e das pretensões de contribuir com a formação docente, é válido esclarecer que a proposta inicial do curso não atendia necessariamente as demandas locais e regionais, dado que o currículo adotado mantinha “toda a configuração curricular e a orientação pedagógica e institucional sob a coordenação político pedagógica de Goiânia” (PPC, 2004, p.3).

O projeto curricular original teve como características fundamentais a constituição de uma licenciatura generalista (docência ampliada) em Educação Física, funcionando em regime seriado com duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, perfazendo um mínimo de 3.260 horas, tendo como exigência para a integralização curricular a elaboração e apresentação pública de uma monografia final. No âmbito da estrutura e da organização dos currículos da UFG o curso foi organizado dentro do modelo de sistema seriado anual, implantado em 1984, quando essa universidade, após intenso debate acadêmico contra o projeto da reforma universitária-militar, rompeu com o sistema de créditos baseado no modelo MEC USAID. (UFG, 2016, p. 256)

Esse currículo orientou o curso de EF do CAC/UFG até o ano de 2004, quando, diante de novas configurações sociais e epistemológicas, tornou-se necessária a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de modo que a formação pretendida estivesse em consonância com as necessidades e características da sociedade. Além disso, conforme aponta Gatti (2010) é imprescindível atentar-se para o fato de que em 2002 houve, a nível nacional, um movimento de reformulação das licenciaturas instaurado por meio da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que davam novos direcionamentos para a política de formação de professoras e de professores no país, responsáveis por influenciar, consequentemente, a estruturação da proposta curricular futura de EF do CAC/UFG.

Ademais, segundo consta no PPC de EF do CAC/UFG implementado em 2004, a reestruturação curricular do curso justificou-se também pelo

intenso debate no meio acadêmico sobre o estatuto epistemológico da área e o perfil do profissional no sentido de identificar qual deveria ser o papel social da educação física numa sociedade de classe, refém da indústria e da dependência de um modelo de pensar proveniente dos países em avançado estágio de desenvolvimento econômico e sociocultural. Isto sem se falar da necessidade de reconstrução da democracia brasileira após os não tenebrosos de ditadura militar que promoveu profundos prejuízos ao desenvolvimento acadêmico-científico da Educação Física brasileira (PPC, 2004, p. 3).

Foi desse contexto de implementação das DCNs no ano de 2022 e da necessidade de reorganização curricular que atendesse efetivamente aos estudantes da região de Catalão que o Projeto Pedagógico de Curso de Educação Física da UFCAT passou a ser discutido, pensado e (re)formulado, contando com maior engajamento e participação da comunidade acadêmica. A Partir de então, tem-se tentado ajustar e adequar o PPC aos contextos sociais e culturais locais, sem perder de vista as orientações para o ensino superior em nível nacional.

CAPÍTULO II – A DIVERSIDADE EM FACE DA CONDIÇÃO HUMANA

2.1 Ponderações iniciais

Reivindicar o direito a discutir a diversidade em um país miscigenado como o Brasil poderia ser considerado um pleonismo, visto que nas raízes de sua constituição nascem as diferenças que caracterizam e constituem um povo: diferentes raças, crenças, costumes, línguas e dialetos, modos de ver, compreender e estar no mundo; que aliados às diferenças biológicas, próprias do ser humano, definem a perspectiva enobrecedora que esta pesquisa tem em relação ao conceito de diversidade. Neste capítulo abordamos a questão da diversidade humana, na tentativa de elucidar elementos que contribuam com a reflexão sobre essa temática no processo de formação inicial docente, tendo como pano de fundo a corporalidade típica do ser humano, na qual se manifestam as nossas diferenças e as nossas mais variadas características.

2.1.1 Diversidade Cultural e o Multiculturalismo

Ao abordar a temática da diversidade humana, é essencial que se compreenda também o conceito de cultura, dada a sua importância para a construção das diferenças e a sua representatividade no âmbito da diversidade. Entretanto, apresentar uma definição precisa de cultura não é uma tarefa fácil, haja vista a variedade de interpretações e significados dados a ela através das diversas áreas do conhecimento que buscam compreendê-la e conceituá-la, como a história, sociologia, comunicação, economia, antropologia, psicologia, etc.

Procuraremos, a seguir, apresentar elementos que nos permitam discorrer sobre a questão da diversidade cultural, em uma perspectiva que contemple a proposta de estudo dessa pesquisa, bem como, aproximar a discussão do tema cultural da nossa realidade contemporânea evidenciando a importância da reflexão sobre os aspectos que vinculam as questões culturais à educação e, conseqüentemente, os seus desdobramentos.

Conforme Godoy e Santos (2014), o termo cultura surge no século XVIII com a intenção de evidenciar, figurativamente, aquilo que era cultivado, por exemplo “cultura das letras”, “cultura das ciências”, posteriormente o termo foi usado para indicar formação/educação e, em seguida, para expressar um estado de espírito que deveria ser cultivado pelo ser humano. No período que antecede a Revolução Francesa, Cuche (2002)

aponta que o conceito de cultura aparece diretamente ligado ao de civilização, sendo quase impossível proceder a dissociação entre os dois. Daí a distinção entre o indivíduo natural (sem cultura), do indivíduo culto (aquele que obtém conhecimento por intermédio das faculdades intelectuais) e da compreensão de progresso das sociedades civilizadas mediante o fator cultural.

Já no início do século XIX, a compreensão que se desenhou a respeito do conceito de cultura esteve relacionada, de acordo com Godoy e Santos (2014), a uma concepção clássica, vinculada tanto ao pensamento desenvolvido por filósofos, como por historiadores, que a definiam como sendo “o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna” (THOMPSON, 2009 p.169, 170).

Etnologicamente, ao adentrar o campo das ciências humanas e sociais, tem-se que o conceito de cultura aparece com um caráter descritivo, no qual, Cuche (2002), argumenta que a cultura deve ser descrita e não conceituada, isto é, articulada para apresentar as diferentes sociedades humanas, em vez de simplesmente trazer o significado normativo do seu conceito.

Em oposição aos entendimentos fragmentários que se esboçaram sobre o conceito de cultura, surge, no início do século XX os Estudos Culturais⁹, instituído por meio de um grupo de pesquisadores de áreas diversas, com o intuito de investigar temas relacionados a cultura a partir da articulação dessas áreas, na contramão da interpretação elitista do conceito até então disseminada.

Através dos estudos realizados por esse grupo,

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 36).

Disto, infere-se que o termo de cultura nos Estudos Culturais, é empregado em um sentido plural, já que concebe a existência de diversas culturas, em vez de uma cultura geral, como por exemplo, as culturas juvenis, as culturas indígenas, a cultura de massa e erudita,

⁹ “...os estudos culturais constituem um corpo de teoria construída por investigadores que olham a produção de conhecimento teórico como uma prática política. Aqui, o conhecimento não é nunca neutral ou um mero fenómeno objectivo, mas é questão de posicionamento, quer dizer, do lugar a partir do qual cada um fala, para quem fala e com que objectivos fala.” (BARKER, 2008, p. 27). Trata-se, pois, de uma perspectiva teórica que busca compreender e explicar aspectos da sociedade sob o prisma da cultura, tida como elemento central da prática social.

entre outras. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo teórico que se debruça sobre os estudos de gênero, classe e várias outras categorias ligadas às representações e sentidos produzidos por distintos grupos sociais.

Assim, considerando que as ações humanas são repletas de símbolos e de significados construídos ao longo das relações que se estabelecem na ação social, Hall (1997, p. 16) afirma que “toda a ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”. São esses significados os responsáveis por dar sentido às nossas ações no meio social que, por consequência, se caracterizam também como meio cultural. Pautado nessa acepção, Hall (1997) propõe duas interpretações para o conceito de cultura: a primeira situa-se no entendimento substantivo de cultura, o qual corresponde ao seu papel na organização das sociedades por meio das atividades humanas e institucionais; e a segunda, volta-se para o prisma epistemológico, capaz de identificar o potencial transformador que a cultura tem de mudar os modelos que o ser humano desenvolve para compreender o mundo.

Em outras palavras, cabe dizer que tudo o que envolve a atividade humana está relacionada à cultura e, é através dela, que o indivíduo na relação que estabelece com o outro no meio social, por meio da linguagem, se constitui e constrói suas identidades. Ela é ainda um campo extremamente complexo, pois lida com o cotidiano da vida das pessoas, bem como, com o modo pelo qual se organizam e escolhem para compreender o mundo, ser, viver e se colocar nele (GROSSBERG, NELSON e TREICHLER, 2011).

Como vimos, a cultura exerce influência nos mais variados aspectos da vida do ser humano e, em função disso, atualmente, tem ganhado centralidade nas discussões de diversas áreas e, também, na educação, ao considerar a escola como um espaço social no qual se dão diferentes tipos de relações, cujas ações são repletas de sentido e de significados. Do mesmo modo, o tema diversidade cultural tem se tornado o foco de importantes eventos, conferências, discussões e políticas públicas, não só no Brasil como no mundo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada na Assembleia Geral das Nações Unidas, realizadas em Paris, no final da década de 1940, através da Organização das Nações Unidas (ONU), caracteriza-se como precursora desses debates, influenciando a elaboração das constituições de vários países, ao considerar que

todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos ... toda pessoa tem a capacidade para gozar seus direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração independentemente de sua raça, cor, sexo, língua, religião, origem nacional ou social, ou mesmo qualquer outra condição (ONU, 1948, np).

Com vistas a resguardar e avultar os direitos humanos nacional e internacionalmente, a declaração reforça que todos os indivíduos, sem distinção, têm o direito de participar da vida em comunidade, independentemente da esfera em que se enquadre, seja ela cultural, artística, política, científica ou outra (ONU, 1948).

No Brasil, a Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, fomentou às discussões acerca do tema cultura no país. Especialmente no artigo 215, em que trata do direito de acesso ao repertório cultural nacional, a Constituição incentiva e declara apoio ao acesso às mais variadas formas de manifestação cultural, como as indígenas, afro-brasileiras e/ou de outros grupos étnicos, ao mesmo tempo em que propõe democratizar o acesso a esses bens, valorizar e fomentar as diversidades étnicas e regionais (BRASIL, 1988).

Já no cenário educacional, foi realizada no início da década de 1990, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, da qual resultou a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, representando um divisor de águas na relação educação-cultura. Pois, segundo a UNESCO (1990), ela expressa o potencial transformador da educação para o progresso econômico, social, científico e cultural das nações, cujo respeito e a valorização da herança cultural, dos direitos humanos e da propagação de princípios solidários se colocam como peças-chave neste processo de transformação.

Em 2001, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e Cultura (UNESCO) por meio da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, colocou a diversidade cultural como uma das principais ferramentas de promoção da paz, tendo como ponto de partida o estímulo à tolerância e ao respeito as diferentes culturas, de modo a elevar os sentimentos de cooperação entre os povos. Em consequência, acreditava-se que essas atitudes pudessem favorecer a globalização e o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), além de possibilitar a constante renovação dos diálogos estabelecidos entre as diferentes culturas e civilizações (UNESCO, 2001).

Entretanto, Miskolci (2012, p. 46), problematiza esse discurso assentado meramente na perspectiva da tolerância argumentando que “tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceita-la”. Em outros termos, fundamentados no autor, embora, a proposta apresentada pela Declaração vislumbra-se certa mudança de postura em relação à diversidade cultural, entende-se que apenas o estímulo a tolerância e o respeito não são suficientes para garantir a cooperação entre os povos, haja vista a perspectiva de suavização da violência advinda desse ideário.

Isto posto, neste estudo, diversidade cultural, é compreendida a partir da coexistência de diversas culturas, que exprimem os conjuntos de crenças e princípios que caracterizam as ações humanas específicas de determinado grupo social, marcadas por questões de origem étnica, sexual, de gênero, social, ideológica, que influenciam a multiplicidade de sentidos, de formas de ser, de estar e de viver, frequentemente presentes nos espaços sociais, como a escola, por exemplo. Haja vista que

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (LARAIA, 2009, p. 45)

Quando olhamos para a nossa realidade contemporânea globalizada, identificamos, apoiados em Gadotti (1992), que as culturas são interdependentes, dinâmicas e se relacionam entre si. Fato que nos leva a realizar uma reflexão sobre o papel da diversidade cultural e do multiculturalismo na efetivação de uma escola democrática e popular como propõe Freire (1996), dado que, nela, são recebidos cotidianamente um público iminentemente plural e de culturas cada vez mais diversas.

Concomitantemente, o multiculturalismo situa-se no campo de acolhimento a tudo o que é plural no contexto cultural, isto é, abrange as culturas na perspectiva da diversidade, no sentido de não haver uma cultura superior ou inferior a outra (GIROUX, 2003; GADOTTI, 1992). Tal perspectiva reconhece, pois, as diferenças culturais, o multiculturalismo, assim como a diversidade cultural e se coloca contra qualquer tipo de prática discriminatória ou de injustiça, responsáveis por fomentar as desigualdades sociais e as situações de opressão de um grupo sobre o outro.

De acordo com Hall (2006, p. 50), o termo multiculturalismo é adotado para referir-se às

estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais (HALL, 2006, p. 50).

Para Canen e Oliveira trata-se de

um termo polissêmico que engloba desde visões mais liberais ou folclóricas, que tratam da valorização da pluralidade cultural, até visões mais críticas, cujo foco é o questionamento a racismos, sexismos e preconceitos de forma geral, buscando

perspectivas transformadoras nos espaços culturais, sociais e organizacionais (CANEN & OLIVEIRA, p.26, 2002).

Conforme o pesquisador canadense Peter McLaren, outro importante representante dos Estudos Críticos, há diferentes tipos de multiculturalismo: o conservador, o liberal humanista, o liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico. Nossa pesquisa se inscreve nesse último, visto que, segundo McLaren (1997, p. 123), trata-se de uma teoria em que “a diversidade deve ser assegurada dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social”.

Em consonância ao entendimento de McLaren (1997), Silva e Brandim (2008, p. 64) afirmam que:

O multiculturalismo crítico levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas pelos grupos dominantes. Celebrar o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meio às relações de poder em que tais diferenças são construídas. Conceber, enfim, o multiculturalismo numa perspectiva crítica e de resistência pode contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 64).

Partindo desse pressuposto, Moreira e Candau (2003) argumentam que não há como distanciar as práticas escolares da categoria cultura. Pois, a escola é

sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

Por isso, tão importante quanto reconhecer e tornar a temática da diversidade cultural e do multiculturalismo objetos de estudos da aula, por meio do currículo, é proporcionar condições formativas às(aos) docentes para o trato das diferenças culturais na escola, compreendendo que as identidades dos estudantes são construídas a partir das culturas as quais eles se inserem, cujos reflexos exprimem o modo de ser, estar e aprender na escola.

Possibilitar que durante o seu processo formativo o professor e a professora sejam capazes de reconhecer a existência dessas diferentes identidades culturais poderá contribuir com a diminuição de inúmeros episódios de discriminação, desrespeito, exclusão e preconceito que muitos estudantes vivenciam na escola por carregarem consigo traços característicos de suas culturas.

A esse respeito, Gadotti (1992) é enfático ao dizer que um projeto de educação que se firme na perspectiva da diversidade cultural e no multiculturalismo situa-se na direção da construção de uma sociedade plural e interdependente, que amplia a visão dos estudantes sobre as demais culturas, sem, com isso, desconsiderar a cultura local ou regional, dando condições para que se sintam acolhidos e envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos que a escola deve se concretizar como um espaço de acolhimento e valorização das diferenças, comprometido com um projeto democrático e popular de educação, no qual cada indivíduo seja livre para construir a sua identidade e se colocar no meio social de modo autônomo e crítico mediado pelo entrelaçamento das diferentes culturas. Contudo, convém destacar que, além do reconhecimento das diferentes identidades culturais, cabe ao professor e à professora, buscar desenvolver as suas potencialidades como formadores não neutros e se assumirem como produtores culturais que são, cuja práxis esteja em consonância com um currículo enredado pela diversidade cultural, a fim de superar o seu trato apenas como tema transversal, permitindo, assim, que as vozes dos sujeitos sejam ouvidas, em vez de silenciadas.

2.1.2 Diversidade Linguística

“Boa noite procêis tudim!”
“Tipo assim, mano... eu vivia naquelas quebrada!”
“Mas, bah, guri! Não acredito que tu veio hoje!”
“Bedoleke tebere titire ktura rebi ibutú”¹⁰ (PALHA, 1942, np.)

Algumas dessas expressões provavelmente podem lhes soar familiares e outras nem tanto. Elas são características de determinados grupos sociais que, lançando mão da oralidade, buscam na língua um meio próprio para se comunicarem. Nota-se nas três primeiras orações, algumas variações empregadas ao uso da língua portuguesa nas mais diversas regiões do Brasil e na última a ocorrência de uma fala na língua indígena karajá, pertencente aos povos Karajás, localizados nos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Pará.

Essas expressões revelam, em parte, a diversidade ou variedade linguística bastante presente em nosso país, dada às suas dimensões continentais e o processo de colonização e miscigenação pelo qual foi submetido. A instalação de diferentes povos e culturas trouxe consigo formas variadas de comunicação e de uso da língua que, por intermédio,

¹⁰ Tradução: “O Pirarucu é maior que os demais peixes – Língua Karajá”.

PALHA, Luiz. Índios Curiosos. Lendas, costumes e língua. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú, 1942. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:palha-1942-ensaio>. Acesso em 26 de ago de 2021.

principalmente, da oralidade e da escrita, contribuíram e contribuem para a consolidação da identidade social de um povo. Acrescendo-se a isso, Bagno (2007a) explica que a diversidade linguística identificada no Brasil se deve, para além da sua extensão continental, pelas diferenças sociais causadas, especialmente, pela má distribuição de renda, sob o entendimento de que há “um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro – que são a maioria da nossa população – e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral, mal definida, que é a língua ensinada na escola” (BAGNO, 2007a, p.16). Fato que faz da língua um demarcador social importantíssimo capaz de promover a inclusão ou a exclusão, de definir o que é e o que não é cultural e de estabelecer níveis de superioridade tanto entre países, como entre pessoas.

É inegável que linguagem e cultura se relacionam direta e interdependentemente pois, conforme esclarece McLaren (1997), é através da linguagem, elemento cultural, que se constrói a identidade de um povo. Ao discorrer sobre o fenômeno cultural, Laraia (2009, p. 69) esclarece que “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura”. Dito de outra forma, cultura pode ser entendida como o conjunto de comportamentos, as habilidades e os hábitos adquiridos socialmente de modo cumulativo por determinada pessoa ou grupo social, transmitidos, sobretudo, por meio da linguagem.

Admitindo-se a produção linguística como um elemento da cultura nesses termos, a competência comunicativa é o que habilita o falante a comunicar-se de modo aceitável com qualquer interlocutor, de seu grupo social ou da sociedade mais ampla, investido de qualquer papel social que lhe for atribuído (BORTONIRICARDO, 2014, p. 88).

A competência comunicativa de que trata a autora se desenvolve através das vivências e experiências dos indivíduos em seus respectivos grupos sociais e culturais, nas quais esses sujeitos são instrumentalizados para a comunicação oral, tendo a língua como um produto social e cultural ligado a contextos históricos diversos repletos de crenças e valores. Assim, de acordo com a sociolinguística “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal *produto* da cultura, e é o principal *instrumento* para sua transmissão” SOARES (1997, p. 16, grifos da autora). Ela é o pilar da vida social, é por meio dela que construímos as mais diversas estruturas da sociedade, sejam elas familiar, política, religiosa, afetiva, educacional, econômica. É ela também que nos condiciona a capacidade de comunicar com o outro, de entender e fazer-se entendido. Mais do que isso, a linguagem “vive e evolui historicamente na

comunicação verbal concreta”, de forma dinâmica e exclusiva das relações sociais (BAKHTIN, 1997, p. 124).

Ao considerar a capacidade de evolução da língua realizada nesses termos, Bakhtin (1997) destaca a importância e a necessidade do outro nesse processo, o outro para quem a palavra é direcionada, o outro com quem a interação ocorre, o outro cuja existência é fundamental para que as trocas comunicacionais aconteçam, o outro, sem o qual, principalmente, a pluralidade não existe. Dessa forma, a participação do outro, isto é, das outras vozes na produção dos sentidos e também na compreensão dos fenômenos da vida humana a partir da palavra é imprescindível, pois, ela será sempre direcionada ao outro, que sendo sujeito na efetivação da dialogicidade, lhe é esperado a escuta, a compreensão e, principalmente, uma resposta à palavra que lhe fora projetada.

A partir disso, temos a construção das identidades sociais como resultado da relação direta estabelecida entre língua e cultura, pois são esses dois principais elementos que possibilitam aos sujeitos se reconhecerem e se identificarem nos grupos sociais. Quando discorremos sobre identidades estamos nos referindo a um termo que se aplica, prioritariamente, a pós-modernidade e que se concretiza na realidade social atual em contraponto com perspectivas anteriores que defendem uma identidade homogênea. Com base nesse entendimento, empregamos o termo identidades, no plural, tendo em vista tratar-se de “um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2004, p.7).

Para Hall (2004, p. 12-13)

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2004, p. 12-13).

Isso quer dizer que as nossas identidades são construídas ao longo da vida mediante um processo contínuo e extremamente instável de identificação e desidentificação, que nos aproximam ou distanciam no tempo e no espaço, fazendo com que transitemos pelos mais

variados grupos sociais marcados pela pluralidade cultural da pós-modernidade. Esse deslocamento constante é mediado pela língua e pela cultura, uma vez que não é possível falar de cultura sem língua e de identidade sem cultura. Como explica Chauí (2006, p. 156)

Há um vaivém contínuo entre as palavras e as coisas, entre elas e as significações, de tal modo que a realidade (as coisas, os fatos, as pessoas, as instituições sociais, políticas, culturais), o pensamento (as idéias ou conceitos como significações) e a linguagem (as palavras, os significantes) são inseparáveis, suscitam uns aos outros, referem-se uns aos outros e interpretam-se uns aos outros (CHAUÍ, 2006, p. 156).

O movimento que a autora apresenta nos mostra o caráter social da língua ao transmitir a ideia de que a língua é antecessora ao sujeito e, como tal, permanecerá na sociedade após a sua existência. Seguindo o pensamento da autora, não criamos a língua ao nascer, ao contrário, mergulhamos nesse sistema e usufruímos dele para nos relacionarmos uns com os outros. É essa lógica que faz da língua um produto histórico e essencialmente cultural cuja relevância para a compreensão das identidades presentes na sociedade é indiscutível.

Nesse sentido,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1997, p. 117, grifos do autor.)

Em outras palavras, o autor quer dizer que a língua é uma atividade fundamentalmente social que resulta da interação verbal entre os sujeitos falantes. Para ele a interação verbal, essencial na constituição da língua, se dá, principalmente, pelo dialogismo, isto é, a capacidade que os sujeitos têm de interagir e produzir sentido mutuamente (BAKHTIN, 1997). Além disso, é por meio dessa interação verbal em diferentes tempos e espaços que as diversidades linguísticas vão se constituindo.

A esse respeito Bakhtin (1997) desenvolve o conceito de pluralismo linguístico ou plurilinguismo para defender o reconhecimento da diversidade linguística em contraponto com algumas abordagens conservadoras que tendem a priorizar apenas as línguas oficiais e nacionais. O seu posicionamento é em favor da preservação da “diversidade de vozes discursivas-posições que constituem o discurso – como característica fundamental para a

concepção da linguagem” (BAKHTIN, 1997, p. 102). Tal posicionamento valoriza a característica dinâmica da linguagem, sua essência heterogênea e rejeita a supremacia da língua oficial como única possibilidade real.

Não há dúvida de que a língua e a linguagem são elementos fundamentais para a vida humana, haja vista as suas utilidades e funcionalidades no contexto social. Entretanto, cabe destacar que, embora, a língua seja indispensável na construção do espírito-nacional, a sua construção e o seu uso também explicita uma relação de poder que às vezes não percebemos. Como fruto dessa relação avultam-se episódios de opressão de um indivíduo sobre outro ou de determinados grupos sociais sobre outros, responsáveis por provocar situações de exclusão e preconceito evidenciados, principalmente, quando do uso não padrão da língua. Soares (1997) esclarece que isso está relacionado a ideologia da deficiência cultural, a qual, equivocadamente, atribui a cultura dominante *status* de superioridade às demais culturas. Comenta a autora que nas sociedades capitalistas

os padrões dos grupos culturais dominantes, justamente e apenas porque são os padrões desses grupos, passam a constituir a cultura socialmente privilegiada e considerada “superior”, a única “legítima”. Os padrões culturais das classes dominadas são considerados como uma “subcultura” avaliada em comparação com a cultura dominante, isto é, com os padrões idealizados de cultura, que constituem a cultura dos grupos social e economicamente privilegiados. É assim que a diferença se transforma em deficiência, em privação, em carência. Trata-se na verdade, de uma atitude etnocêntrica, para a qual ser diferente das classes dominantes é ser inferior (SOARES, 1997, p. 15).

É com base na ideologia da deficiência cultural legitimada pela classe dominante que nós percebemos o julgamento de certo ou errado em relação ao uso da língua na sociedade, justamente pelo fato de o discurso dominante impor a ideia de que há apenas um modo correto de uso da língua, isto é, um modelo padrão, clássico e imutável que se sustenta, conforme Bagno (2007a) nos estudos da Gramática Tradicional de tal modo que todas as demais formas que se distanciam desse padrão são classificadas como erradas. Sobre isso, Bagno (2007a, p. 15) apresenta o conceito de “unidade linguística”, para referir-se à perspectiva que compreende a concretização da linguagem exclusivamente por meio da forma padrão. Contrariamente a esse entendimento, observamos que

Tal como não se pode falar em “inferioridade” ou “superioridade” entre línguas, mas apenas diferenças, não se pode falar de inferioridade ou superioridade entre dialetos geográficos ou sociais ou entre registros. Também aqui, como ocorre em relação às línguas, cada dialeto e cada registro é adequado às necessidades e características do grupo a que pertence o falante, ou à situação em que a fala ocorre: todos eles são, pois, igualmente válidos como instrumentos de comunicação; também não há

nenhuma evidência linguística que permita afirmar que um dialeto é mais “expressivo”, mais “correto”, mais “lógico” que qualquer outro: todos eles são sistemas linguísticos igualmente complexos, lógicos, estruturados (SOARES, 1997, p. 40 – grifos da autora).

A ideia equivocada de unidade linguística está introjetada na nossa cultura de tal forma que muitos meios de comunicação como rádio, TV, jornais, revistas e até mesmo instituições responsáveis por desconstruir esse pensamento, como a escola, se colocam como propagadoras deste equívoco. Tomando a questão da unidade linguística como mito, Bagno (2007a, p. 15) destaca que, dentre todos os mitos que envolvem o preconceito linguístico, este é um dos mais prejudiciais “à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos”.

Nesse sentido,

para quem pretende ter uma visão mais adequada do fenômeno da linguagem, especialmente para os profissionais, dois fatos são importantes: a) todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma; b) a variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua. Ou seja: a primeira verdade que devemos encarar de frente é relativa ao fato de que em todos os países (ou em todas as “comunidades de falantes”) existe variedade de língua. E não apenas no Brasil, porque seríamos um povo descuidado, relapso, que não respeita nem mesmo sua rica língua. A segunda verdade é que as diferenças que existem numa língua não são casuais. Ao contrário, os fatores que permitem ou influenciam na variação podem ser detectados através de uma análise mais cuidadosa e menos anedótica (POSSENTI, 1996, p. 33-34).

Dito isso, neste estudo, compreendemos como diversidade linguística todas as possibilidades de uso da língua em seus mais variados aspectos, extrapolando as barreiras impostas histórica, social e culturalmente pela língua padrão, a fim de ampliar os horizontes para o acolhimento às outras inúmeras formas de uso da língua. Isso, porque ao tomá-la como atividade social, a língua se torna capaz de revelar não só a variedade existente, mas ainda as infinitas possibilidades que dela se expressam por meio das diferentes faixas etárias, classes sociais, sexo, tribos, regiões, contextos, etc.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2014, p. 72) desde meados de 1549 “o processo de padronização do português já estava em curso e foi trazido para o nosso país pela burocracia estatal e pelo clero da Igreja Católica”. Para a autora, esse processo foi intensificado ao longo do tempo por diferentes instituições, dentre elas “os cartórios, a sede dos bispados nas dioceses, as lojas maçônicas, os fóruns do Poder Judiciário, sediados nas comarcas” e também

pela escola, que segundo ela, corresponde a uma instituição tardia em nosso país (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 73).

Embora muita coisa tenha mudado no cenário educacional brasileiro, ainda hoje é possível perceber a ocorrência de muitos episódios de preconceito e discriminação no ambiente escolar em relação às outras possibilidades de uso da língua que diferem da forma padrão, tida equivocadamente como a única maneira correta de realização da linguagem oral e/ou escrita. Um sotaque desconhecido pela maioria, uma gíria ou um dialeto empregado em determinada oração acaba sendo motivo de piada, chacota e deboche na sala de aula. Paralelamente, nota-se, também, que o ensino ainda se respalda a partir de uma tendência voltada para a unidade linguística, ou seja, se realiza através de recursos que transparecem certa dificuldade em acolher a diversidade linguística que chega até a escola por meio dos estudantes e de suas especificidades, de tal maneira a reafirmar a ideia de homogeneidade linguística, sobre a qual Bortoni-Ricardo (2014) é veementemente avessa, já que, em grande parte, recorre apenas a norma padrão/culta da língua portuguesa.

É importante salientar que a ideia que eu defendo aqui não é a de que a escola não deva ensinar ou recorrer a norma culta na sala de aula, o que eu pretendo mostrar é que para concretizar o seu papel como instituição democrática, a escola deve ser/estar preparada para receber os estudantes com todas as particularidades/pluralidades, em especial, àquelas relacionadas a língua e às variações que dela decorrem. Pois, um ensino que abranja a pluralidade linguística pode ajudar a diminuir o preconceito e a violência simbólica que há em relação a variedade linguística e, com isso, aproximar-se da realidade do estudante, proporcionando uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Bourdieu (1998) esclarece que violência simbólica é uma coação que se materializa por meio da imposição de padrões e costumes legitimados no âmbito da ordem social, econômica ou simbólica, nas quais o discurso do dominador leva o dominado a reconhecer esses padrões como naturais e, conseqüentemente, não tomar consciência da violência sofrida/exercida.

Isso significa dizer que a escola ao tentar impor determinados padrões, legitimando discursos dominantes, provocam a marginalização daqueles que não se encaixam nos modelos preestabelecidos, desestimulando-os da permanência no processo educacional ou até excluindo-os do contexto escolar. Nessa relação legitimada pelo discurso dominante, nem sempre os sujeitos envolvidos percebem a violência a que estão sendo submetidos ou exercendo sobre o outro. Este fato é um condicionante da naturalização da violência simbólica nos mais diversos meios sociais e, principalmente na escola, onde, muitas vezes, a diversidade

linguística dos estudantes não são reconhecidas e/ou valorizadas, em função de um padrão socialmente imposto.

Nesse sentido, ao postular que ensinar exige risco e rejeição a qualquer forma de discriminação, Freire (1996, p. 21) afirma que

a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade (FREIRE, 1996, p. 21).

Entender, portanto, que a aprendizagem passa pelo crivo da dialogicidade é um dos passos fundamentais para o reconhecimento e valorização da diversidade linguística, pois estando a linguagem a favor da interação comunicativa entre os sujeitos, seja nas relações que acontecem na escola (docente-estudante, estudante-docente, estudante-estudante), na família ou em qualquer outro grupo social, ela deve ser usada de modo a concretizar o seu papel primeiro que é o de comunicar/informar. Para isso, é fundamental que professoras e professores sejam e se façam entendidos, isto é, aproveitem as infinitas possibilidades de linguagem para desenvolver a aprendizagem dos estudantes, sem, com isso, se distanciarem da cientificidade. Ao agirem dessa forma, acreditamos que haverá uma valorização da riqueza linguística que existe no Brasil e, conseqüentemente, mostraremos que não existe uma língua certa ou errada, mas sim, possibilidades linguísticas a serem exploradas.

Logo,

é preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da unidade do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para planejarem suas políticas de ação junto a população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão (BAGNO, 2007a, p. 18).

Ao analisarmos a realidade brasileira percebemos como o abandono do mito da unidade linguística é urgente e necessário, haja vista que, no Brasil, apenas uma pequena parcela da população tem, de fato, acesso a norma padrão da língua. Gnerre (1994) explica que tal fato é característico de sociedades complexas como o nosso país, onde comumente vincula-se a língua culta a conteúdos de prestígios que poucos tem acesso. Para o autor, é claro o pensamento de que “A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado ao patrimônio

cultural apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição da escrita” (GNERRE, 1994, p. 4).

E é justamente em virtude da desigualdade de acesso a norma padrão/culta somada aos valores historicamente construídos, no que se refere a língua e a sua gramática, que os preconceitos linguísticos são construídos e disseminados na sociedade. Pois, há um entendimento equivocado de que qualquer que seja a variação que contrarie a gramática preestabelecida e fomentada nas escolas esteja errada, independentemente, se com o seu uso foi possível atingir ou não o seu fim maior que é o da comunicação, informação ou transmissão da mensagem.

Do mesmo modo, é comum associarem o sucesso na vida profissional ao simples fato de ao sujeito ter sido ensinado e este aprendido a norma padrão da língua portuguesa. Entretanto, a fim de desconstruir esse equívoco, Bagno (2007a) discorrendo sobre os mitos que constituem o preconceito linguístico, desenvolve um argumento pautado no mito do domínio da norma culta como instrumento de ascensão social, no qual explica que a ideia de que a ascensão social depende simplesmente do domínio da norma culta não passa de mera abstração, já que para ele ascender socialmente tem que ver com algo muito mais amplo e complexo que é a estrutura e organização da sociedade e suas desigualdades (BAGNO, 2007a).

No contexto apresentado é perceptível a existência de uma tendência histórica e cultural de fixar a língua portuguesa, através da norma padrão/culta, como a única forma correta e aceitável de uso da língua no Brasil. Esse problema que, à primeira vista, parece simples e inofensivo, é na verdade uma questão séria e que carece de discussão. São muitas as situações em que nós não nos damos conta de que estamos agindo de forma preconceituosa e opressora em relação ao uso da língua. Em uma situação em que o indivíduo fala “pobrema” ou “bicicreta”, seja em um círculo de amigos, na escola ou em qualquer outro lugar, e rimos desse sujeito, estamos praticando o preconceito linguístico e fomentando o mito da unidade linguística.

Isso demonstra todo o nosso desconhecimento em relação ao que é diversidade linguística e aos fatores que contribuem para a sua existência. Ignoramos o fato da língua ser um produto social e, com isso, poder variar de acordo com as características sociais dos falantes, o gênero, a situação, a região geográfica, a idade, entre outros aspectos. Fazemos isso por causa do prestígio dado historicamente à norma padrão que lhe confere valor e apreço em demasia e rejeita as outras variações. São exatamente essas atitudes de rejeição que

configuram o que Bagno (2007a) chama de preconceito linguístico. Contudo, é pertinente evidenciar que não consideramos a norma padrão da língua como algo absolutamente negativo, o que pensamos é que considerá-la como a única e correta de uso é um erro gravíssimo.

Diante do impasse que se coloca em relação a norma padrão e as variedades linguísticas, entendemos que

O verdadeiro problema é considerar que existe uma língua perfeita, bem acabada e fixada em bases sólidas, e que todas as inúmeras manifestações orais e escritas que se distancie dessa língua ideal são como ervas daninhas que precisam ser arrancadas do jardim pra que as flores continuem lindas e floridas! (BAGNO, 2007b, p. 37).

Assim, é papel da escola e das professoras e dos professores ajudar a desconstruir o equívoco que se firmou ao longo do tempo ao que é certo e ao que é errado em relação a língua. Propiciar momentos em que os estudantes sejam acolhidos nas suas particularidades sociais e culturais, é essencial para iniciar um processo de diálogo entre as possibilidades reais de uso da língua e, assim, explorá-las em múltiplos contextos. No entanto, mais importante do que dar espaço para que os estudantes se expressem livremente é dar condições para que suas vozes sejam, de fato, ouvidas no ambiente escolar.

Na escola não é muito difícil perceber que muitas vezes o diálogo entre docente-estudante, estudante-docente, é conturbado. Isso porque a linguagem ao mesmo tempo que aproxima pode distanciar os interlocutores, criando uma espécie de abismo entre os falantes. Sobre isso, Freire (1996, p. 71) chama a atenção para o fato de que “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”. À vista disso, o que está posto é que recorrer a diversidade linguística com todas as suas possibilidades, respeitar os dialetos que o estudante traz consigo, as gírias, expressões e até mesmo o conhecimento construído na coletividade do seu grupo social/cultural é extremamente importante para que professoras e professores proporcionem uma aprendizagem mais próxima à realidade desses sujeitos.

Posicionando-se contra o preconceito linguístico e procurando acolher a diversidade linguística na escola, o professor e a professora poderão ter mais condições de desenvolver a sua prática pedagógica em uma perspectiva voltada para a democracia, inclusão e valorização das diferenças, na qual o espaço é garantido para todas as vozes. Freire (1996, p. 76) refletindo sobre o fato de que ensinar é uma especificidade humana é categórico ao afirmar que

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destrutível ou desprezível (FREIRE, 1996, p. 76).

É por acreditar na potencialidade da diversidade linguística para a aprendizagem na escola que intuimos ser fundamental a desconstrução do preconceito linguístico, pois ela se coloca na contramão de práticas pedagógicas tradicionais, autoritárias, homogêneas e discriminatórias, responsáveis por excluir os estudantes, em vez de incluí-los no processo de ensino-aprendizagem.

2.1.3 Diversidade Étnico-racial

A urgência da discussão sobre a diversidade étnico-racial se faz em virtude dos inúmeros episódios de discriminação e de preconceito que frequentemente assistimos nos mais variados espaços sociais, tais como clubes, academias, campos de futebol, praias, lojas e, também, na escola. Esses episódios discriminatórios se dão em função do não reconhecimento da legitimidade das raças e etnias que constituíram e constituem o Brasil, configurando-se, assim, em um dos principais responsáveis por estimular, disseminar e impregnar o racismo na sociedade brasileira. A compreensão de racismo adotada neste estudo situa-se na definição de Munanga (2003, np), para o qual trata-se de

uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Vista deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2003, np).

Sabemos que a questão da diversidade étnico-racial no Brasil é bastante complexa e para que possamos discuti-la com propriedade é imprescindível realizarmos uma análise histórica, a fim de buscarmos nos contextos sociais, econômicos e culturais de formação do nosso país, elementos que nos ajudem a compreender como essa temática se constitui como

uma problemática que necessita ser discutida e estudada nos cursos de formação inicial docente e, conseqüentemente, tratada com atenção e cuidado no ambiente escolar. Ao longo desse percurso, é importante identificarmos também as configurações que o conceito raça assume nos diversos momentos da história. Que fique claro, então, que o nosso objetivo não é recontar a história, mas buscar nela fundamentação para discutir a temática que aqui propomos.

Antes disso, porém, é pertinente ressaltar que a diversidade étnico-racial não é uma invenção da modernidade, tampouco deste século. Analisando a história brasileira é possível perceber que a diversidade étnico-racial está presente no Brasil mesmo antes da chegada dos colonizadores portugueses. Os povos indígenas que aqui já habitavam ajudam a corroborar o que afirmamos. Moreira (2001) ao investigar a produção histórica sobre as castas¹¹ que configuravam as populações indígenas no Brasil no período colonial destaca que o

processo inicial de invenção de um Brasil indígena envolveu a criação de um amplo repertório de nomes étnicos e de categorias sociais que buscava classificar e tornar compreensível o rico caleidoscópio de línguas e culturas antes desconhecidas pelos europeus (MOREIRA, 2001 p. 24).

O esforço dos historiadores em compreender os povos indígenas situava-se justamente nos aspectos ligados às características culturais expressas pelo coletivo indígena. Entretanto, apesar de ser possível identificar certa diversidade étnica já no período colonial (pois nesse período coexistiam no território brasileiro diferentes grupos/tribos indígenas), Moreira (2001, p. 59) chama a atenção para o fato de que, embora, tal tentativa refletisse “as estratégias coloniais de controle e políticas de assimilação que buscavam diluir a diversidade étnica, ao mesmo se tornaram referências importantes para a própria população indígena”, já que os possibilitavam construir outras identidades diferentes daquelas pré-coloniais e das emergentes resultantes da colonização (MOREIRA, 2001).

Assim como os povos indígenas, a população negra também se encontra na base da constituição da diversidade étnico-racial brasileira. Segundo Ribeiro (1995), a primeira leva de negros chegou ao Brasil no final da década de 1530, por meio de um esquema de tráfico humano que via no indivíduo negro, oriundo da África, uma potencial fonte de exploração de mão-de-obra extremamente necessária para o desenvolvimento das atividades econômicas, principalmente aquelas relacionadas a produção açucareira.

¹¹ O autor utiliza-se do conceito casta para referir-se a diferentes grupos indígenas. Segundo ele o termo inicialmente empregado na costa sul-asiática, foi também aplicado por quinhentistas para identificar a população da sul-americana (MOREIRA, 2001).

Este prelúdio, permite-nos observar que a população brasileira se constituiu, inicialmente, a partir de diversos povos e culturas que aqui se instalaram. Dentre esses povos, destacam-se os indígenas nativos, os negros africanos e os colonizadores europeus.

Mas, que relação esses povos têm com o conceito de raça? Como esses povos constituem o que estamos chamando de diversidade étnico-racial? Seriam esses povos pertencentes a uma raça comum ou de raças diferentes? Haveria uma raça superior e outra inferior? Afinal, o que é raça?

De acordo com Munanga (2003) raça deriva do termo *ratio* em latim e quer dizer espécie ou categoria, usado inicialmente pelas ciências naturais para classificar animais e vegetais. Já no período medieval, o autor aponta que ao termo foi empregado outra dimensão semântica, agora, para indicar descendência em relação a diversidade humana, levando em conta as semelhanças físicas. Porém, é a partir do século XVI, que o conceito raça adquire uma conotação mais próxima da interpretação moderna fundamentada nos contrastes físicos, distanciando-se, assim, da compreensão empregada anteriormente pela Zootecnia e Botânica.

o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica, em oposição aos Gauleses, população local identificada como a Plebe. Não apenas os Francos se consideravam como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados (MUNANGA, 2003, np).

Tomados por essa interpretação de raça, muitos povos tiraram proveito desta forma de classificar a diversidade humana com o propósito de disseminar uma ideologia de hierarquização, assentada na superioridade de uma raça em detrimento de outras consideradas inferiores. Foi recorrendo também a esse entendimento que os colonizadores portugueses desenvolveram, no Brasil, estratégias de dominação e escravidão tanto da população indígena, quanto da população negra africana traficada.

Embora o conceito de raça já vinha sendo empregado na classificação da diversidade humana, é no século XVIII que, de fato, raça se consolidará como um instrumento de hierarquização de homens e mulheres. Neste momento, a cor da pele passa a ser utilizada como critério para justificar tanto as diferenças entre as raças como a sua hierarquização. Fato que representou, segundo Munanga (2003, np) um “divisor d’água entre as chamadas raças.

Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, raça negra e raça amarela.¹²”

Nesse sentido, adotando como pressuposto a hierarquização humana por meio de raças, o que aconteceu no Brasil foi um processo de exploração e dominação das raças consideradas inferiores, indígenas e negros, em que aos primeiros foram impostas uma cultura branca considerada superior, de tal modo que o povo indígena tivesse que se converter tanto aos costumes importados pelo povo português, quanto à sua religião, já que eram considerados pelos colonizadores um povo sem lei, sem fé, sem rei e sem alma. Somando-se a isso, Ribeiro (1995) ressalta que a efeito da colonização, a população indígena foi gradualmente sendo massacrada pela coroa portuguesa, por meio de episódios de genocídio e etnocídio relacionados aos desgastes do trabalho escravo, bem como às guerras de extermínio e as enfermidades a que frequentemente estavam expostos.

Em relação ao segundo, os negros, Ribeiro (1995) esclarece que tal como os povos indígenas, embora fossem oriundos da mesma terra, isto é, da África, a questão racial também se revestia de certa diversidade, particularmente quando se observava os aspectos linguístico e cultural. De acordo com o autor, a diversidade linguística bastante presente entre a população negra traficada, tinha um papel extremamente importante nesse processo, pois contribuía com a “política de evitar a concentração de escravos oriundos da mesma etnia, nas mesmas propriedades e até mesmo nos mesmos navios negreiros” (RIBEIRO, 1995, p. 16). Essa política impunha ao negro uma situação de extrema vulnerabilidade, já que disperso em uma terra nova, com povos e culturas diferentes, não restava outra saída a não ser se aculturar aos costumes e aos modos de vida impostos pelo colonizador fixados na subserviência.

A análise que podemos fazer em relação à diversidade étnico-racial, que por ora se apresentava no período colonial, é que, embora fosse algo concreto, real, verificado nas tribos indígenas e nos mais variados grupos de negros africanos, havia, por outro lado, uma tentativa de tolhimento do crescimento daquelas etnias que destoassem da branca colonizadora europeia. A dominação dos colonizadores sobre negros e indígenas por meio do processo escravista evidencia essa tentativa.

A empresa escravista, fundada na apropriação de seres humanos através da violência mais crua e da coerção permanente, exercida através dos castigos mais atrozes, atua como uma mó desumanizadora e de eficácia incomparável. Submetido a essa

¹² Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, órgão público brasileiro responsável pela produção, análise, pesquisa e divulgação de informações de cunho estatístico, geográfico, cartográfico, geodésico e ambiental, são cinco as categorias de cor e raça que os indivíduos podem se autodeclarar: amarelo, branco, indígena, pardo e preto.

compressão, qualquer povo é desapropriado de si, deixando de ser ele próprio, primeiro, para ser ninguém ao ver-se reduzido a uma condição de bem semovente, como animal de carga; depois, para ser outro, quando transfigurado etnicamente na linha consentida pelo senhor, que é a mais compatível com a preservação dos seus interesses (RIBEIRO, 1995, p. 119).

Apesar da tentativa de aculturação e da violência imposta pelos portugueses às raças consideradas por eles inferiores, o que se observa é que tanto os povos indígenas como os negros, mesmo subjugados, tiveram um papel preponderante na formação do povo brasileiro e, por conseguinte, na constituição da diversidade étnico-racial do Brasil. Especialmente em relação aos indígenas, isso nos mostra que não houve uma plena erradicação desses povos, pois, embora expostos à própria sorte, resistiram e resistem lutando em busca da preservação e do respeito à sua identidade e cultura.

Foram 506 anos de dominação e, em que pesem as profecias de extinção definitiva dos povos indígenas no território brasileiro, previstas ainda no milênio passado, os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças. São projetos de vida de 222 povos que resistiram a toda essa história de opressão e repressão (LUCIANO, 2006, p.18).

Assim como os indígenas, os negros viram suas culturas serem extirpadas gradativamente por meio de um processo de deculturação, no qual o colonizador, indivíduo de referência, moldava a população negra conforme os seus interesses. Ribeiro (1995), afirma que ao negro escravizado restava-lhe adaptar-se aos modos de ser e fazer característicos do universo cultural das minas de ouro e dos engenhos de cana-de-açúcar, de tal modo que, pouco a pouco ia se aportuguesando tanto em relação aos costumes, quanto em relação a linguagem, que o distanciava, consequentemente, da sua africanidade¹³. No entanto, mesmo relegados a essa condição de transmutação cultural, Ribeiro (1995) destaca que o convívio que os negros aos poucos iam estabelecendo com outros oriundos de diversas partes da África, permitia, mesmo que discretamente, a reconstituição da sua identidade cultural.

¹³ Ao falar sobre africanidades, estamos nos referindo “aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprias dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia” (SILVA, 2005, p. 155). Consultar SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª edição revisada, Brasília, 2005, p. 155-172.

Nesse sentido, por mais que a população negra tenha transitado entre a “condição de boçal”¹⁴ e à “condição de ladino”¹⁵, ela jamais foi reconhecida e permitida se aproximar da configuração de uma comunidade organizada, com identidade e leis próprias, tal qual a comunidade europeia colonizadora. Apesar de integrada a esta para desempenhar grande parte das atividades econômicas, como uma espécie de sustentáculo socioeconômico, a população negra

era aquela anomalia de comunidade cativa, que nem existia para si, nem se regia por uma lei interna do desenvolvimento de suas potencialidades, uma vez que só vivia para os outros e era dirigida por motivações externas, que o queriam degradar moralmente e desgastar fisicamente para usar seus membros homens como besta e mulheres como fêmeas animais (RIBEIRO, 1995).

Entretanto, uma análise preliminar, evidencia que não foram apenas os indígenas que buscaram meios para manter vivo o seu povo, sua identidade, cultura e história, como vimos anteriormente. Tal qual os povos indígenas, os negros também são exemplos de grupos étnicos que apesar das condições de sobrevivência e subsistência incertas, lutaram e continuam lutando pelo reconhecimento, antes de tudo, da sua condição humana.

Se às raças inferiores restavam o papel de subalternação e desprestígio tanto social, como econômico e cultural, como foi possível ocorrer a miscigenação entre brancos, negros e indígenas?

Uma das explicações que podemos dar a essa questão, segundo Telles (2003), está relacionada ao desejo que Portugal tinha de povoar a colônia brasileira. Inspirado nesse desejo, a união conjugal inter-racial foi sendo estimulada inicialmente pelo Marquês de Pombal, ainda que contrariando os dogmas da Igreja Católica e os princípios da Coroa Portuguesa. De acordo com o autor, o relacionamento entre raças diferentes se dava em função da pouca quantidade de mulheres brancas europeias, fazendo com que os colonizadores relacionassem tanto com as mulheres indígenas, como com as negras africanas escravizadas. Essa passagem requer um importante adendo: nem sempre a relação que se tinha entre brancos-mulheres (indígenas/negras), acontecia de forma pacífica ou consentida pela figura feminina, ao contrário disso, muitas delas eram frutos da violência e do abuso do colonizador sobre as mulheres (TELLES, 2003).

¹⁴ Ribeiro (1995) usa esse termo para referir-se ao negro “autóctone”, isto é, aquele que ainda não se adaptou à cultura dos colonizadores e, por isso, não consegue se comunicar eficazmente com eles.

¹⁵ Para Ribeiro (1995), a “condição de ladino” diz respeito àquele negro que já conseguia estabelecer certa comunicação com o colonizador por meio da linguagem por ele imposta e, assim, o permitia estar mais integrado a sociedade.

O que se pode verificar na história, especialmente em relação ao período escravocrata, é que a população que, minimamente, ia constituindo o Brasil correspondia ao resultado das misturas raciais entre europeus, indígenas e negros. Assim, na tentativa de identificar por meio das condições étnicas e culturais o que era o brasileiro, Ribeiro (1995, p. 129) afirma que

o primeiro brasileiro consciente de si foi, talvez, o mameluco, esse brasilíndio mestiço na carne e no espírito, que não podendo se identificar com os que foram seus ancestrais americanos – que ele desprezava –, e nem com os europeus – que o desprezavam, e sendo objeto de mofa dos reinóis e dos luso-nativos, via-se condenado a pretensão de ser o que não era e nem existia: o brasileiro. (RIBEIRO, 1995, p. 129).

Do mesmo modo, o mulato, aquele indivíduo resultante da mistura inter-racial entre o negro africano e o branco europeu, ou era brasileiro ou nada era, já que era improvável a este identificar-se, quer como africano, quer como indígena ou brasilíndios (RIBEIRO, 1995). Malgrado a vontade tanto da Coroa Portuguesa, quanto da Igreja Católica, o autor aponta que, a miscigenação que advinha de forma cada vez mais frequente foi o fator crucial para a formação da população eminentemente brasileira. Vale ressaltar que outras misturas e combinações raciais, além daquelas estabelecidas entre o negro e branco (o mulato) e entre branco e indígena (o mameluco), também influenciaram a constituição do povo brasileiro, a exemplo, a relação ajustada entre negros e indígenas, da qual resultaram os curibocas.

Isto posto, percebemos que dessas misturas fundadas na classificação da população em raças, que tem como critério primeiro as cores dos indivíduos, surge um povo caracterizado por uma diversidade racial e cultural extremamente rica que com o passar do tempo foi se fixando e se tornando substancialmente notável em todo o Brasil. Sendo assim, já no início do século XIX é possível verificar a consolidação da formação do povo brasileiro, bem como o desenho da construção da sua identidade cultural.

É neste século também que outros critérios, além da cor da pele, serão acrescidos no processo de classificação do ser humano em raças. Conforme sublinha Munanga (2003, np), características morfológicas como “a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, ângulo facial, etc.”, agora passam a ser pontos decisivos para a inclusão ou exclusão de um indivíduo em determinado grupo racial. Havia desde os séculos anteriores, quando esta classificação se dava, prioritariamente, em função da cor, certa tendência em atribuir às raças distintas da branca-europeia-colonizadora, um tom pejorativo, no sentido de juízo de valor, isto é, uma disposição em classificá-las como inferiores. Entretanto, é no século XIX, mais

precisamente nas suas últimas décadas, com o advento da medicina no Brasil e a disseminação dos princípios eugenistas, que essa concepção antagônica de superioridade e de inferioridade racial se fará ainda mais evidente.

Ancorada na corrente de pensamento eugenista, a classificação racial, coloca o indivíduo não branco, não europeu, em um lugar de depreciação, no qual, segundo Telles (2003), a degeneração biológica atribuída ao resultado da miscigenação poderia comprometer significativamente o desenvolvimento do país, uma vez que, os adeptos a essa linha de pensamento consideravam que os indivíduos frutos da mistura entre essas diferentes raças possuíam capacidades biológicas e intelectuais reduzidas, representando um mal que demandava ser erradicado.

É neste contexto que se desenvolve e se propaga especialmente por meio da elite brasileira, composta prioritariamente por brancos, diga-se de passagem, a concepção de branqueamento da população. Fundada nos princípios do pensamento eugenista, essa concepção visava liquidar a raça negra acreditando que isso resolveria os diversos problemas sociais, políticos, e econômicos do país. Ao firmar-se na superioridade racial branca adotada por cientistas e intelectuais a teoria do branqueamento ganhou força e se espalhou no cenário ideológico do país. Referindo-se a teoria do branqueamento racial, Munanga (1999, p. 90), esclarece que

A mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados deste século, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural (MUNANGA, 1999, p. 90).

Embora os defensores da teoria do branqueamento considerassem a superioridade da raça branca, eles se sentiam ameaçados pela possibilidade de expansão da população negra pelo país, já que esses eram vistos sob uma conotação negativa, estigmatizada. Nesse sentido, o que houve, na verdade, foi um incentivo a mestiçagem, tendo-a como estratégia adotada pela elite branca com a finalidade de efetivar o branqueamento da população brasileira. Pois, acreditando-se na supremacia genética branca, a raça negra seria totalmente superada por meio do processo gradativo de mestiçagem. Mesmo que a aturdida tentativa de

branqueamento da população brasileira não tenha logrado êxito, esse processo provocou sérios danos a sociedade, afetando, prioritariamente, o povo negro, uma vez que a teoria englobava aspectos que ultrapassavam as características físicas relacionadas a cor da pele dos indivíduos. Isto é, tratava-se de uma teoria cruel que manifestava um modo específico de pensar, de ver e de compreender e de tratar o negro na sociedade.

Dito de outra forma, Munanga (1999, p. 16) enfatiza que o “seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre na cabeças dos negros mestiços”, fato que segundo o autor, interfere drasticamente na “busca de identidade baseada na “negritude e na mestiçagem”, já que todos sonham em ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior” (MUNANGA, 1999, p. 15). Fruto da violência social, política, psicológica e simbólica a que foram submetidos os negros por meio da teoria do branqueamento, encontra-se a consolidação da imagem distorcida deste povo, que posto em um lugar de depreciação, viu-se constituindo como seres inferiores, desprezíveis e estereotipados.

Concomitante ao processo de desenvolvimento da teoria do branqueamento por meio da mestiçagem, Hofbauer (2006) acrescenta outra estratégia adotada pela elite branca, o estímulo à imigração de trabalhadores da Europa a fim de substituírem os escravos negros, dado o fim da escravidão que já estava em curso no Brasil. Tal estratégia, segundo o autor, representava duas grandes vantagens para a elite do país, a primeira relacionava-se aos benefícios que a imigração de europeus teria no processo de implementação das indústrias no território nacional e, a segunda, às contribuições que a instalação desses povos (brancos) trariam aos ideais eugenistas, propagados por meio da teoria do branqueamento, sobretudo, no que se refere ao fomento da supremacia racial branca em detrimento da negra.

Neste contexto, percebe-se que tal qual a tentativa de mestiçagem, o incentivo à imigração de trabalhadores europeus, assentava-se em um crivo ideológico responsável por reforçar o ideário da superioridade racial branca, difundindo diversas formas de discriminação, preconceito e marginalização tendo como pano de fundo a questão racial. Contudo, apesar de já transparecer as características daquilo que hoje conhecemos por racismo, este conceito ainda não era aplicado à realidade da sociedade brasileira.

Somando-se a teoria do branqueamento, o cenário que temos no Brasil na transição do século XIX para o século XX é um desejo de desenvolvimento nacional que para a elite brasileira estava diretamente relacionado, entre outras coisas, a questão do branqueamento da população. Este desenvolvimento almejado já era notado em várias outras partes do mundo e

áreas do conhecimento humano, tal como a Ciência Biológica que progredia paulatinamente. Especificamente em relação ao campo da Genética Humana, vamos perceber como a ciência teve papel importante na classificação racial humana. Conforme afirma Munanga (2003) com o auxílio da genética, mais precisamente, por meio de elementos químicos presentes no sangue, tornou-se possível recorrer a outros critérios para a classificação das raças, além daqueles utilizados anteriormente como a cor da pele e as características morfológicas (nariz, lábios, queixo, etc.).

Veremos que é a partir do uso da genética que a classificação científica do ser humano em raças foi posta em cheque. Pois, ao combinar os critérios genéticos com os critérios morfológicos e o da cor da pele, os cientistas conseguiram levantar uma quantidade significativa de “raças, sub-raças e sub-sub-raças” (MUNANGA, 2003, np). Além disso, resultados de “pesquisas comparativas levaram também a conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes à mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes à raças diferentes” (MUNANGA, 2003, np). Isso significa que, embora tais critérios sejam importantes para conhecer as características dos indivíduos, segundo a ciência biológica, eles não são suficientes para classificá-los. Nesse sentido, para os estudiosos dessa área, raça não passa de um conceito “cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-las em raças estancas. Ou seja, biológica e, cientificamente, as raças não existem” (MUNANGA, 2003, np).

Ora, se cientificamente raças não existem, por que insistimos em agrupar e diferenciar os seres humanos, como se devessem ocupar cada qual com as suas características, caixinhas das quais não podem sair? Por que, ao fazermos isso, colocamo-nos, consciente ou inconscientemente, em escalas que nos definem e nos dizem como devemos nos portar na sociedade? Aliás, nós nos colocamos nessa escala de hierarquização ou nela fomos colocados? Mais que isso, por que aceitamos (passivamente) ocupar esse tipo de escala ou reproduzi-la?

Esses questionamentos nos direcionam para uma questão extremamente relevante da discussão sobre a diversidade étnico-racial. O racismo. Mesmo que o conceito de raça não consiga se sustentar biologicamente, quando aplicado à humanidade, socialmente e politicamente ele se consolidou e provocou sérios problemas sociais que ecoaram ao longo do século XX e sobrevivem até hoje, entre eles, o preconceito racial.

Para tentar aproximar das respostas às indagações feitas anteriormente, é preciso compreender que o conceito de raça no século XX tem que ver muito mais com social do que com científico. Conforme se verifica a seguir,

o conceito de raça tal como empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é, natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam (MUNANGA, 2003, np).

O autor adverte para o fato de que, atualmente, o conceito raça é aplicado socialmente sob um aspecto etnosemântico, isto é, relacionado a linguagem, de modo que ao expressá-lo, o fazemos ancorados em parâmetros políticos e ideológicos substancialmente impregnados no imaginário coletivo como verdade absoluta. Do mesmo modo, sendo raça um conceito de dominação e poder, tal qual o autor nos mostra, é também um instrumento de exclusão e de construção de desigualdades. E é a preservação da ideia de raça sob esse viés político-social que nos instigamos a somar forças para o combate incessante ao racismo.

Cabe explicar, portanto, que

o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. ... De outro modo, o racismo é uma tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2003, np).

Concordando com Munanga (2003), Hofbauer (2006) afirma que o racismo se sustenta em representações simbólicas, nas quais os significados das ações e atitudes se justificam pela característica biológica do indivíduo, expressas por meio de crenças e estereótipos impregnados na subjetividade social e, por isso, difícil de ser combatido.

Embora suas raízes sejam mais profundas, o racismo é fruto da modernidade e está intrinsecamente atrelado ao entendimento que se desenvolveu acerca do conceito raça, especialmente, no final do século XIX e início do século XX. Por outro lado, tão profunda quanto as raízes do racismo, é a resistência do povo negro às condições de subserviência e às injustiças a que foram submetidos ao logo da história. Mesmo que de forma um pouco precária, esta resistência remonta ao período escravagista e foi se fortalecendo com o passar do tempo e também com a abolição da escravatura. Um dos fatores que contribuiu para o

fortalecimento da luta negra em busca de melhores condições de vida e de participação na sociedade foi o enfraquecimento da teoria do branqueamento, que já não condizia mais com a concepção de ciência que se desenrolava com a evolução da biologia genética.

Contudo, enquanto por um lado o povo negro tratava-se de se organizar para a luta contra a discriminação e o preconceito, por outro, o país buscava transmitir a ideia de que o Brasil não era uma nação preconceituosa, isto é, de que aqui não havia preconceito e que brancos e negros viviam em plena harmonia (TELLES, 2003). Este momento corresponde ao governo do então presidente Getúlio Vargas, no qual, para Telles (2003, p. 54), houve uma tentativa de integração simbólica de “negros e mulatos à cultura nacional brasileira, o que contribuiu para dissolver os protestos negros”. Para o autor, essa tentativa se concretizou através do incentivo ao futebol brasileiro que vivia um grande momento e contava com jogadores negros de destaque e, também, com as festividades relacionadas ao carnaval (Telles, 2003).

Diante dessa ideia de harmonia multirracial que o Estado pretendia passar tanto para os próprios brasileiros quanto para o exterior, vimos difundir outra teoria que mascarava o problema da questão da diversidade étnico-racial no Brasil, a teoria da democracia racial. Esta teoria desenvolvida cientificamente pelo sociólogo Gilberto Freyre, dava uma conotação cultural ao conceito de raça, indicando, de acordo com Telles (2003), a ideia de inexistência do racismo no país. Conforme argumenta o autor, sua tese justificava-se no entendimento de não ter havido problemas relacionados a superioridade e inferioridade de raças durante o processo de constituição do povo brasileiro (TELLES, 2003). De outro modo, seria como se negros, brancos e indígenas desde sempre tivessem tido uma relação harmoniosa, pacífica e, mais que isso, que convergia em um mesmo propósito.

Ao analisar a teoria da democracia racial é necessário considerar as danosas implicações tanto para o negro como para a sociedade em sua totalidade. De acordo com Munanga (1999, p. 80)

O mito da democracia racial baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria (MUNANGA, 1999, p. 80).

O desenvolvimento dessa teoria serviu como estratégia de dominação que se concretizou ao tapar os olhos da comunidade negra e da sociedade como um todo, impedindo-os de ver e compreender as diversas formas de exclusão as quais foram impostos negros e mestiços, dissimulando diversas situações de preconceito e de desigualdades. Apesar de representar um mecanismo bastante eficiente, esta teoria que reflete suas consequências até os dias de hoje, funcionou também como gatilho para o surgimento, organização e fortalecimento do movimento negro no Brasil, especialmente na segunda metade do século XX.

Como mencionamos em outro momento, a tentativa de organização da população negra não é recente e nem singular, muitas foram as frentes que buscaram se organizar na luta pelos seus direitos. Porém, para o recorte que estamos fazendo nesta pesquisa, cabe destacar, de acordo com Hofbauer (2006, p. 342) “a Frente Negra Brasileira(1931-1937)¹⁶ e o Movimento Negro Unificado (fundado em 1978)¹⁷”, já que tratam-se de organizações com expressões significativas no cenário nacional, cujas contribuições políticas e sociais para a construção da “noção de negro” foram profundamente relevantes. O autor evidencia que a FNB esteve na vanguarda dos movimentos sociais que buscaram contestar o “preconceito de cor”, defendendo os direitos da população especialmente no que dizem respeito ao trabalho. Já o MNU representou, dentre outras coisas, um marco na história da diversidade étnico-racial brasileira e na luta pela igualdade racial ao posicionar-se veementemente contra a discriminação racial nas mais diversas áreas, política, econômica, cultural e social, buscando com isso, retirar a responsabilidade das situações de desigualdades enfrentadas pelo Brasil das costas do povo negro (HOFBAUER, 2006).

A efetiva organização do movimento negro a partir do final da década de 1970 colocou em cheque o mito da democracia racial¹⁸, que segundo salienta Munanga (2003, np) “bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa”, assim como “o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro”. Ao mesmo tempo em que o movimento se fortalecia na luta pelos direitos do povo negro, crescia também a sua adesão à defesa de outras frentes sociais

¹⁶ Fundada em 16 de Setembro de 1931, resultou da união política e social de um grupo de pessoas de pele negra, os quais buscavam a afirmação dos direitos históricos do povo negro, em virtude da sua atividade material e moral no passado, bem como reivindicavam seus direitos sociais e políticos relegados historicamente. (HOFBAUER, 2006).

¹⁷ Trata-se do segundo maior movimento negro do Brasil, resultante do final dos anos de 1970, que se preocupava em denunciar a discriminação racial no território nacional brasileiro (HOFBAUER, 2006).

¹⁸ Hofbauer (2006) entende que a democracia racial trata-se de um mito, pois, em vez de apresentar-se como uma teoria que se aplica a realidade concreta da questão racial brasileira, ela corresponde a um tipo de ideologia que mascara a realidade.

relacionadas as minorias oprimidas, aos socialmente excluídos e aos discriminados etnicamente (HOFBAUER, 2006).

No cenário político, a década de 1980 representou um período de grande efervescência política, já que o país encarava uma tentativa de redemocratização antagônica ao modelo ditatorial que o precedera. De acordo com Gomes (2011, p. 111), esse momento foi decisivo para o MNU que, atuando de modo mais ativo em diversos movimentos sociais, começou a indagar “o Estado, a esquerda brasileira, e os movimentos sociais sobre o seu posicionamento neutro e omissos diante da centralidade da raça na formação do país”. Para o MNU, a questão racial “deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social” (GOMES, 2011, p. 111). Entendimento que permitiu ao movimento ampliar o foco da questão racial para além desigualdades sociais, fazendo surgir uma nova forma de engajamento político pelo movimento.

Foi neste contexto e com a promulgação da Constituição Federal em 1988 que as reivindicações encabeçadas, sobretudo, pelo MNU começaram a obter importantes resultados concernentes à políticas de ações afirmativas e a diversidade étnico-racial, que visavam atender não só ao negro, mas também aos povos indígenas e tantas outras minorias que tiveram os seus direitos sobre a terra, educação, cultura, economia e trabalho cerceados ao longo da história constitutiva do país. Pois, nesta Lei Fundamental são contemplados, de forma mais abrangente, certa preocupação com direitos humanos essenciais para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas para a saúde, trabalho e educação dentro de uma sociedade democrática.

Entretanto, Gomes (2011) é categórica ao afirmar que apesar deste contexto ter fomentado as discussões científicas e políticas voltadas para a questão racial na educação, a escola ainda encontrava-se presa a modelos hegemônicos e reprodutivistas das desigualdades raciais. Para a autora, esse panorama só começa a mudar, de fato, com a nova Constituição e com a LDBEN 9394/96, por meio de reivindicações feitas, principalmente, pelo MNU, no âmbito das políticas públicas em relação ao direito social a uma educação básica e superior que respeitasse e reconhecesse a diversidade étnico-racial brasileira (GOMES, 2011). A partir de então, o MNU passa a apresentar-se como peça fundamental no combate à desigualdade e ao preconceito racial também na escola, pois considera que “a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre os “outros” (GOMES, 2011, p. 112). Pois, é por meio dela também que

construímos a nossa identidade, assim como a do outro e, com isso, aprendemos para além de respeitar e tolerar, a reconhecer e a valorizar as diferenças que nos atravessam, sejam elas social, cultural, econômica ou racial.

Além da LDBEN 9394/96, outras propostas foram sendo desenvolvidas para tratar a questão da diversidade étnico-racial na educação. Como exemplo, Gomes (2011) destaca a inserção da temática Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. No entanto, para a autora, tais propostas ainda estavam longe de garantir a realidade pretendida pelo MNU, dado que, por tratar de temas sociais de forma transversal, acabavam reforçando alguns modelos de práticas pedagógicas conteudistas e fragilizados diante da complexidade dos problemas educacionais relacionados diversidade étnico-racial (GOMES, 2011).

Como podemos perceber, o problema da diversidade étnico-racial na educação vai além do mero reconhecimento dessa diversidade, pois, tão importante quanto, é o desenvolvimento de políticas públicas capazes de garantir o acesso da população negra, indígena, ou de qualquer outro grupo étnico à uma educação de qualidade, fundada no princípio da equidade. Concernente à isso, Gomes (2011, p. 114) destaca que “A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU)” no ano de 2001, trata-se de um marco importantíssimo na implementação de ações afirmativas para a educação básica, superior, e no mercado de trabalho.

Ressalta a autora que esta conferência trouxe à baila a denúncia que o MNU iniciara ainda no século XIX em que considerava a educação uma área de construção e reprodução das desigualdades sociais e raciais. Da mesma forma, ao lançar luz sobre essa problemática mundialmente exigiu de muitos Estados, especialmente, do Estado brasileiro a inserção desta temática na agenda política do país, bem como, o debate acerca de uma educação como direito e instrumento de igualdade social (GOMES, 2011).

Assim,

Ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação (GOMES, 2011, p. 115).

Tendo como direção as reivindicações do MNU no campo educacional em busca de políticas de ações afirmativas, verificaremos que o país saíra de um lugar de negação do racismo e do preconceito, tal qual propunha a teoria da democracia racial, para um lugar de elucidação da discriminação racial, exigindo do Estado estratégias de enfrentamento ao racismo historicamente enraizado em nossa sociedade.

Dentre as principais iniciativas de combate ao racismo pelo Estado, destacam-se a criação da “Secretaria Especial de Educação Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004” (GOMES, 2011, p. 115). Especificamente em relação à educação, algumas políticas de ações afirmativas que merecem atenção são: a Lei n.º 10.639 de janeiro de 2003 que altera a LDBEN 9394/96; e a Lei 11.645 que implementa as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, por meio do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004 (GOMES, 2011, p. 115).

No que diz respeito à Lei n.º 10.639/03, é válido ressaltar que por tratar-se de uma alteração na LDBEN 9394/96, esta se insere em um arcabouço que regulamenta a educação em âmbito nacional e, portanto, deve ser aplicada em todas as modalidades e níveis educacionais. Sua essência situa-se no campo de ação afirmativa que tem como pressuposto o respeito, a tolerância e o direito a diferença (GOMES, 2011). Todavia, indica a autora que, a superação do racismo, bem como, da problemática da questão da diversidade étnico-racial na sociedade, especialmente no que se refere à educação, vai além da criação e implementação dessas políticas, ou seja, é necessário que haja um engajamento da sociedade como um todo, assim como da escola em seus mais diversos aspectos, desde a elaboração do currículo à prática pedagógica em sala de aula.

Além disso, é igualmente necessário a

inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional de Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores(as) de forma mais contundente (GOMES, 2011, p. 117).

Pois, ao instaurar suas metas, o PNE atribui e exige do Estado a sua responsabilidade na efetivação desta lei no campo educacional, fazendo com que a questão da diversidade étnico-racial seja tratada em sua complexidade e que a educação se coloque como o seu instrumento de legitimação. Assim, tão importante quanto desenvolver o reconhecimento da

diversidade étnico-racial na escola é fomentar o trato dessa temática na formação inicial e continuada, a fim de que, ao partirem para a prática na sala de aula, professoras e professores sejam/estejam comprometidos politicamente com o modelo de sociedade que pretendem construir. Conforme sublinha Freire (1996), elegendo um posicionamento democrático, progressista, o professor e a professora devem ser notados como um ser político, no qual a sua presença é responsável por revelar aos estudantes a ética e a decência no fazer pedagógico. Isso significa que é ele/ela a figura central que pode, por meio da sua prática não neutra, construir uma nova percepção em relação da diversidade étnico-racial.

Embora a Lei n.º 10.639/03 se coloque como um marco em relação ao reconhecimento da diversidade étnico-racial e ao combate ao racismo, principalmente, na escola, por meio de diversos programas e ações, Gomes (2011) explica que a efetivação dessas ações ainda são insipientes quando comparada ao teor da lei. Para a autora, uma das dificuldades enfrentadas situa-se no campo da gestão educacional, principalmente, ao recorrer a modelos de gestão autoritários e conservadores, que hierarquizam e reproduzem as desigualdades sociais e raciais (GOMES, 2011).

Considerando o exposto, mesmo que a diversidade étnico-racial brasileira represente uma riqueza legítima e incontestável, ainda há impregnado na estrutura da sociedade moderna a ideia de superioridade de raças difundida social e culturalmente ao longo da história. Essa ideia gera um mal-estar entre os indivíduos pertencentes aos mais diversos grupos étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira porque contribui com a hierarquização equivocada de um povo sobre outro, além de fomentar e ratificar as desigualdades sociais históricas, o preconceito, a discriminação e a exclusão.

2.1.4 Diversidade de Gênero e Diversidade Sexual

Quando tratamos da questão da diversidade humana, tão pertinente quanto falar de pluralidade cultural, de possibilidades linguísticas e das diferenças étnico-raciais, é falar de gênero e diversidade sexual. Pois, tratam-se de categorias centrais na discussão da diversidade sob este viés plural, uma vez que consideramos não existir uma cultura, uma língua, uma raça e um gênero superior ao outro ou limitados e imutáveis. Ao contrário disso, acreditamos na multiplicidade e na riqueza das culturas, das línguas, das raças e dos gêneros na constituição de uma diversidade sustentada cada vez mais em aspectos, indiscutivelmente, humanos e essenciais para a construção das identidades na sociedade pós-moderna.

Ao abordar tais categorias nos tópicos anteriores deste capítulo percebemos como é necessário entender também a questão das identidades e das diferenças, pois são elementos que auxiliam na compreensão do sujeito ao que ele é e ao mesmo tempo o que o faz ser diferente do outro. Quando afirmamos o que somos, buscamos expressar a nossa identidade e, imediatamente, uma forma de nos diferenciar uns dos outros, negando aquilo que não somos. Nesta ordem, temos que, “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença, são, pois, inseparáveis”, já que é dessa interdependência que os seus sentidos se expressam (SILVA, 2000, p. 75).

Partindo desse entendimento, Silva (2000) esclarece que identidade e diferença não estão dadas, ao contrário, elas são produzidas social e culturalmente. O que quer dizer que é por meio da relação que estabelecemos no meio social e no contexto cultural que construímos o que somos, isto é, a nossa identidade, que, por sua vez, é resultado das diferenças que apresentamos por meio do seu modo de ser, pensar, agir, de ver e estar no mundo. E é neste contexto de construção social e cultural do que se é, que se encaixam as temáticas de gênero e da diversidade sexual, haja vista que

gênero é a organização da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. Não podemos ver a diferença sexual a não ser como função de nosso saber sobre o corpo e este saber não é "puro", não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos. A diferença sexual não é, portanto, a causa original da qual a organização social possa ser derivada em última instância - mas sim uma organização social variada que deve ser, ela própria, explicada (SCOTT, 1994, p. 13).

De acordo com Silva (2000) ao considerar essa característica construtiva de gênero, verificamos que o processo de construção da identidade relaciona-se diretamente com a linguagem, dado que, tal qual a dinamicidade social e cultural, encontra-se a linguagem, responsável pela produção simbólica dos significados daquilo que somos. Para o autor, não podemos pensar as diferenças e as identidades apartadas do contexto da linguagem, pois a identidade “só tem sentido em relação com uma cadeia de significação formada por outras identidades” (SILVA, 2000, p. 80). Isto é, por meio da produção simbólica discursiva daquilo que apresentamos ser. Daí a necessidade de considerar e valorizar a diversidade linguística anteriormente discutida, pois, essa vasta gama de possibilidades corrobora e ajuda a delinear os significados sociais e culturais que refletem as diversas identidades dos sujeitos.

Adotar a construção da identidade e das diferenças atravessadas pelo crivo da linguagem, permite compreender que a mesma é permeada por uma relação de poder que se instaura no processo de diferenciação através de ações que propiciam a inclusão ou exclusão dos sujeitos nos mais variados contextos sociais ou culturais. Consoante a isso, Silva (2000) afirma que compreender que a construção das diferenças reflete um sistema de classificação e hierarquização social é extremamente importante, pois, ao fazê-la, instituímos valores que reforçam a visão binária de mundo que definem, consequentemente, aqueles que serão, de fato, incluídos e excluídos social e/ou culturalmente.

A esse respeito, Silva (2000, p. 83) postula que

as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa: “Nós” e “eles”, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam (SILVA, 2000, p. 83).

Dito isto, vê-se que, a oposição binária acentua as desigualdades entre os opostos e contribui para a efetivação de valoração entre eles. Por isso, no intuito de possibilitar a desconstrução desse binarismo que segrega, marginaliza e exclui, procuraremos discorrer sobre gênero e diversidade sexual apoiando-nos nos estudos culturais que entende o sujeito como um produto social e cultural; assim como, nos estudos feministas e de gênero, os quais permitem-nos “repensar os significados universais tomados como binários e hierárquicos pela sociedade, abrindo espaço para o reconhecimento da multiplicidade, da diversidade e da pluralidade que nos constitui”, de modo a extrapolar a barreira imposta pelos significados construídos historicamente sobre o feminino e o masculino (ARAUJO, 2015, p. 20).

Tal qual o movimento negro está para a questão da diversidade étnico-racial, o movimento feminista está para as mulheres e para a questão de gênero e da diversidade sexual. Por isso, é primordial que recorramos a este movimento para discutir a temática que por ora se apresenta, tendo em mente que muitos dos direitos e das conquistas obtidas pelas mulheres, como o direito ao voto, o acesso ao mercado de trabalho e também a diminuição da desigualdade entre homens e mulheres ao longo da história, vinculam-se diretamente a luta organizada das mulheres, conhecida hoje como movimento feminista.

Ao olhar para a história de organização política das mulheres, vemos que o movimento feminista é marcado por períodos que ficaram conhecidos como ondas, os quais se apresentam por meio de lutas e reivindicações com o foco na diminuição das desigualdades sociais e culturais construídas ao longo do tempo, sustentadas e justificadas em função de características biológicas que levam em conta o sexo do homem e da mulher para explicar e, ao mesmo tempo, distinguir o comportamento feminino do masculino.

Segundo Louro (1997), podemos dizer, de maneira sucinta, que a primeira onda feminista identificada logo no final do século XIX esteve relacionada aos anseios das mulheres pelo direito ao voto, o desejo pela igualdade política, a redução das diferenças entre homens e mulheres e o descontentamento quanto às discriminações e subordinações por elas sofridas na sociedade. Já a segunda onda, em meados do século XX, correspondeu a um período em que as reivindicações das mulheres adquiriram uma proporção maior e com aumento significativo da participação popular, ficando marcado na história pela busca da ampliação da visibilidade sobre as desigualdades a que eram submetidas, pelo anseio da garantia de direitos e da diminuição da violência contra elas e, pelo enfoque dado à temática sexual e de gênero (LOURO, 1997). Em relação a terceira onda, Louro (1997) afirma que esta situa-se a partir da década de 1980, em um período caracterizado por grande mobilização popular no cenário político, em especial, nas discussões relativas aos direitos humanos e desigualdades sociais. Para a autora, esse engajamento permitiu às mulheres inserir com mais veemência em suas reivindicações as discussões sobre gênero e, com isso, confrontar e rejeitar o determinismo biológico, responsável por propagar a existência de uma essência masculina e uma essência feminina, bem como, o que é um comportamento genuinamente masculino e o que é um comportamento genuinamente feminino (LOURO, 1997).

Embasados em Soares (2021), podemos dizer que o movimento feminista, dada a conjuntura social e cultural atual do século XXI, está vivenciando uma nova onda. Essa quarta onda, segundo a autora, vem se caracterizando pela busca da legitimação dos discursos feministas que, além de reforçar as pautas já levantadas pelas ondas anteriores, questionam mais incisivamente a cultural patriarcal, a temática de gênero (especialmente, no que diz respeito aos direitos das pessoas *trans*), os padrões de beleza, a objetificação da mulher pela mídia, entre outros temas, sob a perspectiva de interseccionalidade dos fenômenos que se se apresentam como objeto de luta do movimento como, por exemplo, raça, gênero, sexualidade, classe e geração. Além disso, a autora acrescenta que o uso permanente das redes sociais tem se configurado como uma importante e poderosa ferramenta tanto no que diz respeito à

comunicação, como para a organização e o fortalecimento das mulheres. (SOARES, 2021). Concomitantemente, outro aspecto relevante que tem caracterizado a quarta onda refere-se ao fato de que, nos últimos anos, as narrativas e as experiências pessoais dessas mulheres têm ganhado destaque na luta, o que representa, por sua vez, a valorização de uma ética que vai além dos princípios ideológicos do respectivo movimento, além de auxiliar na consolidação desta onda feminista na atualidade.

Dada a compreensão da luta das mulheres por meio do movimento feminista e suas principais fases, observamos como ela tem sido fundamental para o entendimento do ser humano na perspectiva da diversidade, pois ao confrontar o determinismo biológico, o movimento feminista coloca em cheque também a ideia que justifica as diferenças entre os indivíduos exclusivamente por meio dos aspectos biológicos. Haja vista que, para além de biológico, o sujeito é social, histórico e cultural. E, assim sendo, acreditamos que gênero também o seja. Pois,

não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 1997, p. 21).

Isso quer dizer que embora os fatores biológicos possam indicar, de certa forma, alguma diferença entre os sujeitos, eles não são suficientes para explicar as suas identidades. Na educação física, por exemplo, ainda é muito comum a sociedade atribuir o que é esporte, brincadeira ou jogo de menino e de menina, levando em consideração apenas os aspectos biológicos fundados em uma cultura binária, cujos princípios instauram uma dicotomia que desconsidera o aspecto social essencial na efetivação dos comportamentos dos sujeitos (homem – mulher) e, conseqüentemente, na constituição de suas identidades sejam elas sexuais ou de gênero.

Identidades de gênero têm que ver muito mais com uma construção social do que com algo externo que possa ser depositado no sujeito. Na perspectiva dos estudos feministas, identidade de gênero, resulta, pois, da relação que o sujeito estabelece com o outro no meio social, de modo a permitir a distinção entre prática sexual e os papéis sociais conferidos ao homem e a mulher. Assim, ocorre um outro arranjo na forma de conceber as identidades, uma forma que leva em conta, além do corpo sexuado do sujeito, o processo de percepção e identificação de si construídas ao longo do tempo em determinado meio social.

Ao colocar-se na contramão do posicionamento binário e fixo que busca explicar o que é masculino e o que é feminino com base simplesmente em preceitos biológicos, percebemos como os fatores sociais são relegados do processo de definição e compreensão da identidade, que no entendimento de Silva (2000, p. 96-97)

não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 96-97).

Igualmente, a identidade de gênero e a identidade sexual também se apresentam de forma instável e inacabada. E para compreender essa característica flexível e inconstante, é fundamental que saibamos discernir gênero de sexualidade, pois, embora ambos sejam produtos de uma construção histórica e social, há ainda certa confusão no entendimento desses conceitos. Para Louro (1997), a construção das identidades de gênero e das identidades sexuais estão interligadas, mas nem por isso se resumem a mesma coisa. De forma concisa, podemos dizer que a identidade de gênero vincula-se com o modo pelo qual o sujeito vai se construindo como masculino ou feminino. Esse modo é enviesado por um aspecto plural conectado a significados diversos de masculinos e femininos, que tem como pano de fundo elementos de ordem religiosa, étnica, sexual, de classe social ou outros intrinsecamente conectados às fases e os contextos da vida do sujeito (SCOTT, 1985). Já a identidade sexual está mais voltada para as possibilidades de vivência e experimentação dos prazeres e desejos proporcionados pelo corpo, independentemente, dos fatores biológicos que carrega (LOURO, 1997).

Neste contexto, é imprescindível observar que por sermos sujeitos sociais todo esse processo de construção das identidades, sejam elas sexuais ou de gênero, estão atravessadas por relações que envolvem o exercício do poder. Aqui, poder, segundo Foucault (1987) é compreendido como um mecanismo de disputa, por meio do qual os indivíduos ao se relacionarem desenvolvem estratégias de controle e resistência, responsáveis pela produção de sujeitos e de corpos. Assim, somos historicamente moldados enquanto seres submetidos a um esquema de repressão, articulado em dominante e dominado no qual as definições de masculino e feminino, homem e mulher são legitimadas, reforçando binarismos de toda ordem.

Paralelamente, Louro (1997) reforça que a compreensão de gênero e de sexualidades nesses moldes situa-se em um campo dicotômico e polarizador que desconsidera as possibilidades de construção social de identidades diversas, negando, conseqüentemente, aqueles indivíduos que não se encaixam nos respectivos pólos. Com base nisso, Foucault (1987, p. 40) ao refletir sobre gênero e as relações de poder afirma que “O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também faz, produz, incita”, ou seja, molda sujeitos e corpos conforme os seus interesses. A dicotomia apresentada pelo binarismo masculino e feminino engendra uma polarização incapaz de reconhecer a diversidade sexual e de gênero como construídas socialmente e, em razão disso, contribui para a disseminação de práticas discriminatórias e preconceituosas, muitas vezes propagadas pelas ações e símbolos expressos na organização social hierarquizada mediada pelo poder. Assim, o exercício do poder ao ser efetivado mediante as relações sociais traz luz às diferenças e às desigualdades entre os sujeitos, principalmente, por meio de marcadores sociais característicos como: etnia, classe, gênero, aspectos físicos, dentre outros (LOURO, 1997).

Diferente, neste contexto, tem que ver, como dito anteriormente, com aqueles que destoam, seja por qual motivo for, dos pólos preestabelecidos pela relação de poder dentro da perspectiva binária. Fundamentando-nos em Louro (1997, p. 48), podemos ilustrar o que afirmamos, ao citar, por exemplo: “aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados *diferentes*, são representados como *o outro* e, usualmente exprimem práticas de discriminação e subordinação”. Consoante a isso, Silva (2000) complementa que a possibilidade de definir a identidade e a diferença representa, consecutivamente, mecanismos de inclusão e exclusão atravessados pela relação de poder expressos por meio da linguagem e, assim, justificam os processos de hierarquização e categorização realizada entre os sujeitos.

De acordo com Louro (1997, p. 50) “Em nossa sociedade, devido à nossa hegemonia branca, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes, aqueles e aquelas que não compartilham esses atributos”. Logo, todas as demais características alheias a essas servem como critério de classificação para indicar como diferentes os sujeitos destoantes do padrão social, cultural e histórico constituído.

A refutação do outro considerado diferente, geralmente, é abarcada por atitudes hostis que desencadeiam episódios de violência de ordem verbal, física ou psicológica, capazes de provocar certo mal-estar nas relações entre os sujeitos, além de se configurar como um problema eminentemente social. Esse problema, como bem indicado até aqui, corresponde

à um constructo peculiar de vários contextos e espaços sociais, tais quais a família, grupo de amigos e, especialmente, a escola.

Considerar a escola uma instituição social, quer dizer que ela, além de ser perpassada pelas discussões sociais, é um espaço no qual as relações são produzidas e reproduzidas. Nessa perspectiva, tal como na sociedade, na escola a questão das diferenças sempre esteve presente. Louro (1997) explica que desde o início a escola tem lidado com o diferente, colocando-se como produtora das diferenças ao hierarquizar e classificar os estudantes. Pois, a “escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.” (LOURO, 1997, p. 57). Ao fazer-se diferente para os diferentes a escola assumiu, portanto, características assentadas em princípios binários hegemônicos que disseminam, reforçam e marginalizam os sujeitos neste espaço institucional.

Desse modo, temos que, um espaço que deveria se preocupar em possibilitar condições para que os educandos se reconheçam e se assumam para si e com os outros, como sugere Freire (1996), acaba se tornando um lugar onde as possibilidades de assunção das identidades, sejam elas culturais, étnicas, de gênero ou sexual, são tolhidas. O não acolhimento ao diferente, neste caso, desconsidera a importância da relação social no processo educativo, uma vez que a coloca, na melhor das hipóteses, em um segundo plano. Em vez de ter como ponto de partida a relação social, percebe-se que atenção na questão educativa é dada, prioritariamente, aos conteúdos. Tratar a relação social como ponto de partida para o desenvolvimento do processo educativo é reconhecer que ela é concebida por instrumentos simbólicos de poder que se concretizam na prática escolar por meio de mecanismos excludentes de classificação, ancorados em estratégias de controle e dominação característicos da sociedade organizada.

De acordo com Louro (1997) é exatamente por meio da normalização dessas ações de controle e dominação empregadas pelo exercício de poder nas relações sociais, que se justificam as divisões que cotidianamente são apresentadas e reforçadas no ambiente escolar. Com isso,

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarizadas". Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a

preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença (LOURO, 1997, p. 61)

O que se percebe, a partir de então, é que ao produzir os sujeitos e seus corpos a escola limita as possibilidades de construção das identidades rejeitando, excluindo e marginalizando os diferentes. Novamente recorrendo a Freire (1996), é preciso que reconheçamos o poder ideológico da educação e, assim, identifiquemos o seu caráter reprodutor de discriminação e de preconceitos, sobretudo, aqueles vinculados à temática da diversidade sexual e da diversidade de gênero. Pois, grande parte do que aprendemos sobre os comportamentos masculino e feminino é fruto das relações que experimentamos na escola. É imprescindível que saibamos discernir como as práticas cotidianas normalizam atitudes hegemônicas, naturalizando as diferenças que se colocam para o masculino e o feminino no espaço escolar.

Para Louro (1997) o processo de constituição dos sujeitos no ambiente escolar é contínuo, discreto e, portanto, pode apresentar-se de forma quase que imperceptível, naturalizando tudo ao nosso redor. Em função disso, a autora recomenda que desconfiemos de tudo o que colocamos como natural à primeira vista. Isso porque o quê e a forma como ensinamos interferem diretamente nesse processo, haja vista que o quê ensinamos está estritamente ligado a um currículo, que apresenta não só um propósito pedagógico, mas uma finalidade política de formação de sujeito (LOURO, 1997). Do mesmo modo, a forma como ensinamos representa, por sua vez, a nossa visão subjetiva sobre a educação, o sujeito e a sociedade. Entretanto, essa visão de mundo carrega consigo influências do contexto sócio-histórico-cultural ao qual estamos inseridos e, assim, acabamos, inevitavelmente, reproduzindo as desigualdades de gênero e sexual.

Conforme argumenta Louro (1997), a linguagem é o principal instrumento de consolidação da reprodução das desigualdades e de preconceitos na escola, já que é por meio dela que nos relacionamos cotidianamente com os estudantes. Em relação ao poder da linguagem no fomento às desigualdades e preconceitos na escola, a autora afirma que

a linguagem e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos

e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc) (LOURO, 1997, p. 67).

Perceber esse tipo de reprodução na escola não é muito complicado. Basta observarmos os papéis direcionados a meninas e meninos nas atividades curriculares para verificarmos como o sexismo está quase sempre presente. É muito comum a imitação da divisão do trabalho social na escola, onde meninos reproduzem os papéis construídos socialmente para o homem, em um campo onde se colocam como provedor, forte, viril, enquanto às meninas restam-lhes um papel mais afetivo, cuidadoso e delicado, voltado à relações pessoais. O componente curricular de Educação Física, inserido na área das linguagens, é um campo bastante eficiente para exemplificarmos o que afirmamos. Pois, há uma forte tendência em separar as atividades voltadas para os meninos daquelas indicadas para as meninas. Em relação ao primeiro grupo (os meninos), percebe-se certa disposição em propor brincadeiras, jogos ou esportes que envolvem mais aventura, força, agilidade, inteligência, enquanto que para o segundo grupo (as meninas), atividades mais delicadas, que não suam, não bagunçam o cabelo e não estimulam a agressividade estão entre as principais propostas.

Corroborando essa perspectiva binária e preconceituosa de construção da masculinidade e da feminilidade na escola, Louro (1997) apresenta o exemplo de uma atividade de alongamento realizada na aula de Educação Física que exemplifica com propriedade não só a subordinação dos estudantes a um projeto pautado na heteronormatividade, como os reflexos da repressão que os sujeitos são submetidos em diversas instâncias sociais, provocando neles a necessidade de vigilância e controle constante de seus corpos. Para a realização da atividade de alongamento, a autora destaca que os estudantes estavam dispostos próximos uns aos outros em um lugar bem pequeno. Segue o relato:

toda vez que flexionavam o tronco, as nádegas ficavam à altura do rosto dos que estavam imediatamente atrás. Assim sempre que a atividade era mostrada pela professora, um burburinho tomava conta da sala, seguido de uma mudança de posição para fazer o exercício. A maioria acabava ficando de costas para as paredes do fundo ou das laterais para "proteger" os traseiros de um olhar tão próximo. No final da aula, a professora colocou uma música para relaxamento e pediu que ficassem em duplas para fazerem exercícios de massagem um no outro. Dois meninos ficaram juntos, um deles, antes de começar a atividade, olhou para mim e balançando a cabeça disse: "é brabo ter que fazer massagem em homem" (FRAGA, 2000, p. 15 apud LOURO, 2000, P. 69).

Fica nítido no exemplo acima, como, desde cedo, somos conduzidos a agir conforme o binarismo que dita as regras de como devemos nos comportar diante das situações sociais que envolvem gênero e sexualidade. É de cedo também que aprendemos a rejeitar as inúmeras possibilidades de vivenciar as masculinidades e as feminilidades por meio de nossos corpos. Envoltos a um esquema que cerceia a nossa liberdade de lidar com o nosso próprio corpo e impõe o modo de tratar o corpo do outro, vamos gradativamente disseminando e reforçando os tabus e preconceitos correspondentes a gênero e a sexualidade. É possível perceber ainda, a presença arraigada do machismo na fala do estudante, vez que ela demonstra uma ideia preconcebida vinculada à questão da heteronormatividade construída socialmente, a qual concebe que um menino não pode tocar o corpo de outro já que, nessa perspectiva, configuraria uma demonstração de delicadeza não permitida aos sujeitos masculinos.

Episódios como esse acontecem cotidianamente nas escolas e, na sua grande maioria, passam despercebidos pelos professores, pelas professoras e pelos estudantes. Assim, repetidamente reproduzimos o que aprendemos historicamente sobre masculino e feminino, base exclusivamente no viés biológico e, com isso, deixamos de considerar o aspecto social de construção dessas temáticas negligenciando a problematização urgente e necessária da diversidade sexual e da diversidade de gênero na escola.

Não considerar a bagagem que os estudantes levam para o ambiente escolar por meio de suas linguagens, comportamentos e gestos é não reconhecê-los como seres humanos que são. Mais do que tratar de conteúdos presentes nos currículos é papel da escola, das professoras e dos professores contribuir com a construção de identidade desses sujeitos. Nesse prisma, partir das características intrinsecamente humanas, requer que o ponto de partida para o tratamento dos conteúdos e das relações que se estabelecem neste ambiente esteja voltado para a valorização do estudante e do que ele traz em seu corpo. Acrescendo-se a isso, Araújo (2015) explica que existem muitos outros elementos que contribuem com a reprodução do binarismo sexual e de gênero na escola e, que para além disso, normalizam e naturalizam os comportamentos em pólos masculinos e femininos, como é o caso dos “currículos, materiais didáticos, práticas pedagógicas, disciplinas, formas de avaliação” (ARAÚJO, 2015, p. 60). Para o autor, esse conjunto de fatores são os responsáveis não só por produzir, mas também por manter as desigualdades de gênero na escola.

Em oposição ao que apresentamos, pensar em uma escola que acolha a diversidade sexual e a diversidade de gênero, exige entre outras coisas, a desconstrução do binarismo apostando na “possibilidade de questionar as oposições consagradas entre elas

homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual.” (LOURO, 2007, p. 215). Para a concretização desse modelo, a autora reafirma ser necessário considerar o jogo de poder que se estabelece na delimitação daquilo que consideramos normais ou anormais no campo dos gêneros e das sexualidades. Há de se levar em conta também a capacidade de sutileza e de discrição da realização desse jogo de poder nas relações cotidianas, pois, é por meio dessa capacidade que as atitudes e falas produtoras e reprodutoras das desigualdades sexuais e de gênero se concretizam (LOURO, 2007).

Uma outra possibilidade situa-se no campo da percepção mais atenta e aguçada dos sujeitos por parte da escola. Conforme assinala Louro (1997), a partir de um olhar mais cuidadoso e sensível para os estudantes, a escola e o(a) professor(a) poderão questionar/problematizar as relações e, assim, propor a desestabilização dos padrões hegemônicos construídos sobre o masculino e o feminino. Em consonância com Freire (1996), compreendemos que ao direcionar esse olhar mais aguçado para os estudantes o(a) professor(a) terá a oportunidade de se reconhecer como ser condicionado e, com isso, desenvolver essa capacidade neles também, disseminando o entendimento de que nós não estamos sozinhos no mundo e que não nos construímos sozinhos, mas pelas heranças que herdamos genética, social, cultural e historicamente.

Percebermo-nos como sujeitos sociais, culturais, históricos e inacabados representa o poder que temos de transformar a realidade a nós imposta, seja ela pelo binarismo ou pela heteronormatividade. Pois, esse aspecto de incompletude permite-nos desconstruir os entendimentos preestabelecidos sobre gênero e sexualidade e construir novas compreensões pautadas no pluralismo e na mutabilidade. Um dos principais agentes nesse processo de desconstrução é o(a) professor(a), já que ele mantém relação direta e mais duradora com os estudantes por meio de suas aulas. Nesse sentido, é extremamente importante que estes e estas sejam formados para o trato da diversidade na sala de aula em uma perspectiva plural, não só em relação a gênero e a diversidade sexual, mas em um sentido mais amplo, que compreenda todos os vieses da condição humana: étnico-racial, religioso, cultural, linguístico, sexual, de gênero, etc. Através de sua prática pedagógica cotidiana comprometida, ética e política “espera-se que os(as) profissionais da educação tenham uma postura plural e de acolhimento à diversidade, qualquer que seja a natureza desta;” e que estejam sempre atentos, sobretudo, para mediar e problematizar tais situações, evidenciando as questões que se colocam no dia-a-dia da escola em relação à temática diversidade, em vez de ignorá-las ou negligenciá-las.

Assim, ter a convicção de que podemos mudar a realidade é fundamental na superação da problemática de gênero e da sexualidade. Em relação a responsabilidade do professor e da professora de se assumirem enquanto sujeitos políticos da ação pedagógica e, conseqüentemente, propulsores da transformação da realidade, Freire (1996, p. 46) afirma que

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa e inteligente, interferida na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptar a ela (FREIRE, 1996, p. 46).

Garantir que durante o seu processo de formação inicial o(a) professor(a) consiga desenvolver a capacidade de se perceber como sujeito não neutro, com potencial de intervir na realidade dos estudantes é tarefa de grande relevância. Pois, ao perceber-se como tal, terá as primeiras condições para identificar e problematizar as questões de discriminação e de preconceito que se colocam diariamente no contexto escolar envolvendo gênero e sexualidade. É o reconhecimento dessa capacidade e a sua assunção que permitirá a ele ir além da mera reflexão e discussão, ou seja, promover, de fato, a transformação da realidade a nós imposta.

CAPÍTULO III – A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE NO PPC DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFCAT

Neste capítulo analisamos o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UFCAT, a fim de compreender se a temática da diversidade está presente no currículo e de que modo ela se insere no tripé da licenciatura, caracterizado pelo ensino, pesquisa e extensão, visto que, o PPC é o documento institucional oficial que expressa a formação que se pretende oferecer, além de orientar o trabalho pedagógico docente.

3.1 Projeto Pedagógico de Curso: documento orientador

*São as universidades que fazem, hoje, com efeito,
a vida marchar. Nada as substitui. Nada as
dispensa. Nenhuma outra instituição é tão
assombrosamente útil.¹⁹*
(Anísio Teixeira)

A partir da epígrafe acima podemos verificar como a institucionalização da universidade é importante para o progresso da ciência e da sociedade, pois, é o conhecimento que permite o desenvolvimento da humanidade e a transformação da realidade. Desta feita, para que os cursos organizem o conhecimento, as metodologias e os objetivos pedagógicos, eles lançam mão do Projeto Pedagógico de Curso, que é o documento institucional e oficial de organização geral do trabalho pedagógico.

Para Veiga (2008), o termo projeto está relacionado a uma intenção, uma direção, uma meta, no sentido de possibilitar a realização e o seu alcance a partir daquilo que se tem, isto é, das condições que lhes são oferecidas. No contexto educacional, um Projeto Político Pedagógico (PPP) busca modificar a realidade atual com vistas à um progresso no futuro. Nele, articulam-se tanto compromissos políticos, que visam a formação de um tipo de cidadão e de sociedade, como também, pedagógicos, os quais abrangem as práticas educativas fundamentadas em propósitos emancipatórios essencialmente democráticos (VEIGA, 2008).

¹⁹ Esta epígrafe é uma citação de um fragmento do discurso do então reitor, Anísio Teixeira, proferido na cerimônia de inauguração da UDF em 1935, originalmente publicado com o título “A função das universidades” no Boletim da Universidade do Distrito Federal (Ano 1, nº 1, julho-dezembro de 1935) (TEIXEIRA, 1998).

A construção de um projeto político pedagógico parte da necessidade de superar modelos educativos hierarquizantes, hegemônicos e homogeneizadores, responsáveis por fomentar a exclusão das classes populares e contribuir com a evasão de estudantes que não se encaixam nos moldes preestabelecidos por eles. Trata-se de um anseio pela concretização de uma educação realmente democrática e que permita a efetivação de uma escola/universidade, de fato, para todos. Para isso, Veiga (2008) destaca que o PPP deve ser elaborado a partir de teorias críticas que tenham como ponto de partida a prática social comprometida com a busca de soluções para os problemas que envolvam tanto o ensino, como a educação, na qual, suas bases estejam alicerçadas nos interesses da maioria e não apenas de uma pequena parcela privilegiada da população.

Ao compreender o PPP como um documento orientador que parte da realidade social concreta, há de se possibilitar também condições que favoreçam a descentralização na própria administração da instituição, seja ela escola ou universidade, já que modelos prontos e acabados podem não ser adequados para todas as realidades. Nas palavras de Veiga (2008, p. 15)

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de autonomia e qualidade (VEIGA, 2008, p. 15).

É por meio dessa autonomia da qual fala a autora, que a escola/universidade terá condições de pensar o modelo de educação coerente com a sua realidade e, assim, estruturar uma proposta que atenda aos anseios da coletividade em consonância com o contexto local e com os sujeitos que o integram. Busca-se, dessa forma, contribuir para a participação de todos os envolvidos no processo educativo por meio de uma gestão democrática, responsável, comprometida e crítica que fomente o constante exercício da cidadania.

Segundo Veiga (2008), para a elaboração de um PPP/PPC alguns princípios se fazem extremamente importantes, são eles: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Para a autora, eles orientam para que sejam contempladas todas as condições de efetivação de uma educação democrática, pois, asseguram à escola a autonomia de refletir, discutir e elaborar coletivamente as diretrizes que ofereçam: igualdade de acesso e permanência a todos; ensino de qualidade com base no respeito as diferenças, sem que seja privilégio de uns em detrimento de outros; gestão participativa e democrática em todas as dimensões pedagógicas, administrativas e financeira; liberdade para que todos tenham

autonomia no processo ensino-aprendizagem; e ainda a valorização das condições do trabalho docente, incentivando e fomentando o aprimoramento profissional, principalmente, por meio da formação continuada (VEIGA, 2008).

Como se pode ver, a elaboração do PPP/PPC fundada nos princípios elencados acima vai ao encontro com o que se propõe o inciso VIII do art. 3º da LDBEN 9394/96, que trata da gestão democrática da educação pública em todos os sistemas de ensino. Dessa forma, deve-se possibilitar a participação igualitária de toda a sociedade envolvida no contexto educacional, além de estimular atitudes democráticas e cidadãos de valorização e respeito ao outro e às diferenças, em prol da realização de uma educação mais humanizada que, segundo Freire (1996), é aquela que tem a natureza humana como ponto de partida e ponto de chegada, aquela que caminha de mãos dadas com a ética, a decência e o respeito à dignidade humana

a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda... a favor da luta constante sobre qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou classes sociais... contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura... a favor da esperança (FREIRE, 1996, p. 64).

Nesse sentido, considerando o ideal de educação a que este estudo almeja, analisaremos o PPC do curso de Educação Física da UFCAT, a fim de compreender como questões relacionadas à temática diversidade vem sendo contemplada no respectivo documento. Para esta análise consideramos também o fato de o PPC tratar-se de um documento teórico que apresenta o caminho que deve ser seguido pelo curso para se chegar ao ideal de egresso a que ele se propõe e, que, muitas vezes, e por razões diversas, nem sempre consegue se manter na estrada.

3.2 PPC: primeiras aproximações

O Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Catalão – UFCAT foi implantado no primeiro semestre de 2016, quando esta instituição ainda era uma Regional da Universidade Federal de Goiás – UFG. O período em que ele surge, situado na metade da segunda década dos anos 2000, é caracterizado, de acordo com Mainardes e Stremel (2021), por um momento bastante conturbado nos âmbitos sociais, políticos e econômicos brasileiros, isto é, os últimos anos do Governo Lula (2003-2006; 2007-2011) e os mandatos da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014; 2014-2016) incluindo a articulação do seu *impeachment*, que representou certo enfraquecimento da política de

esquerda brasileira, historicamente preocupada com questões populares e uma ascensão da direita conservadora neoliberal.

É importante destacar que o projeto de educação engendrado pelas políticas públicas desses dois governos (Lula e Dilma) representaram importantes avanços e conquistas em todos níveis da educação nacional desde a redemocratização do país, especialmente, no que diz respeito ao ensino superior. Saviani (2010) aponta que entre as principais ações governamentais em relação a esse nível de ensino está o incentivo à expansão universitária pública/privada que, embora, tenha se efetivado a partir de estratégias de abertura de novas vagas e de novas universidades, não priorizaram mecanismos de manutenção dos estudantes nessas instituições, o que provocou, em contrapartida, um número grande de evasão. Mesmo assim, os períodos dos Governos Lula e Dilma ficaram marcados por iniciativas políticas preocupadas com uma educação voltada para todos e todas. Entretanto, com a concretização da cassação de Dilma em 2016, muitas dessas políticas ficaram ameaçadas.

Neste contexto, analisando o cenário educacional brasileiro a partir de um estudo realizado por Mainardes e Stremel (2021) a respeito das produções acadêmicas sobre a política educacional entre as décadas de 2010 a 2020, podemos dizer que o PPC do curso de EF da UFCAT foi elaborado em um momento em que as discussões acadêmicas centravam-se em temas como

...Políticas de Educação Superior, Políticas de inclusão e diversidade, Políticas de privatização da educação, Políticas de regulação, Questões teórico-epistemológicas da pesquisa em Política Educacional, Constituição Federal e educação, Políticas de igualdade racial, Políticas públicas de educação, Formação inicial e continuada de profissionais da educação, Gestão educacional (debates contemporâneos e gestão em sistemas municipais), Gestão da escola pública e gestão democrática da escola, O campo da Política Educacional em países da América Latina (Chile, México Argentina, Brasil) e Políticas do Ensino Médio (MAINARDES; STREMEL, p. 9-10, 2021).

Ao identificar tais temas nas produções científicas os autores ressaltam que os assuntos pesquisados refletem as demandas apresentadas no respectivo momento em que foram realizadas, cumprindo o papel da ciência no âmbito da pesquisa em educação, que é de incentivar as discussões dos problemas atuais em busca de possíveis soluções, almejando a melhoria da educação em todos os seus níveis. Igualmente, destacam o poder da ciência e da pesquisa na implementação e transformação das políticas educacionais, a fim de que estas não se concretizem exclusivamente a favor do Estado, como forma de controle e cerceamento da autonomia das instituições – escola/universidade – (MAINARDES; STREMEL, 2021).

Considerando a contextualização preambular, após analisar o PPC de EF da UFCAT, observamos que ele é composto por 110 páginas, divididas em 16 tópicos, identificados por algarismos romanos, da seguinte forma: I - Apresentação; II - Inovações no currículo; III - Exposição de motivos; IV - Objetivos do curso de Educação Física da Regional Catalão UFG; V – Princípios norteadores para a formação profissional, educacional e cultural do curso de licenciatura plena em Educação Física da Regional Catalão da UFG; VI – Expectativa da formação do profissional do egresso do curso de Educação Física da Regional Catalão da UFG; VII – Estrutura curricular; VIII – Prática de gestão e estágio curricular obrigatório e não obrigatório; IX – Trabalho de Conclusão de Curso; X – Integração ensino, pesquisa e extensão; XI – Sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem; XII – Sistema de avaliação do PPC; XIII – Política de qualificação docente e técnico-administrativa do curso; XIV – Formação continuada: pós-graduação; XV – Requisitos legais e normativos; e XVI – Referências (UFG, 2016).

Para uma melhor compreensão deste documento iremos analisá-lo dividindo os tópicos que o constitui em três partes. Na primeira parte (tópicos I, II, III, IV, V, VI) observaremos as bases legais em que o PPC se fundamenta, os motivos precursores da sua reformulação, as inovações acrescentadas à proposta formativa, os objetivos, os princípios norteadores e a expectativa de formação. Nesta primeira parte, o PPC de EF da UFCAT busca não só apresentar, contextualizar e justificar a reorganização curricular, como também discorrer sobre a questão da formação em EF na contemporaneidade. Na segunda parte (tópicos VII, VIII e IX) é apresentada a estrutura curricular, a matriz estruturante, a tabela de equivalência (que diz respeito aos componentes curriculares integrantes do PPC anterior em comparação com os componentes curriculares constitutivos da nova proposta), o ementário dos componentes curriculares atuais, as aspirações para a realização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório partindo das diretrizes legais do CNE e as orientações para o Trabalho Conclusão de Curso. Na parte final (tópicos X, XI, XII, XIII, XIV, XV e XVI) o documento traz a proposta de articulação entre o ensino, pesquisa e extensão no novo currículo, a compreensão e as formas de avaliação do curso e do PPC, as políticas de formação para qualificação do corpo docente e técnico-administrativos; a política de formação continuada *latu senso* em Educação Física Escolar e as referências que fundamentaram a elaboração do documento.

A seguir, faremos uma análise mais detalhada dessas partes para termos uma visão do PPC na sua totalidade e, assim, podermos identificar e refletir sobre a temática da diversidade no respectivo documento.

3.2.1 Fundamentos do PPC e a temática da diversidade

Analizando a primeira parte do PPC que trata da Apresentação do Projeto (tópico I), Inovações no Currículo (tópico II), Exposição de Motivos (tópico III), Objetivos do Curso de EF da RC/UFG (tópico IV), Princípios norteadores para a formação profissional, educacional e cultural do curso de licenciatura plena em EF da RC/UFG (tópico V), e da Expectativa da formação do profissional do egresso do curso de EF da RC/UFG (tópico VI), verificamos que o documento surge da necessidade de adequação do curso às novas orientações para a Licenciatura em Educação Física no âmbito nacional, atendendo as diretrizes propostas para a formação docente para a Educação Básica. Essa reformulação traz como princípio basilar “a responsabilidade social com a formação humana, a qualidade e a competência dos profissionais formados” (UFG, p. 250, 2016).

De acordo com o Regimento Geral da UFCAT, o ingresso no curso de EF, para ocupar uma das 45 vagas ofertadas anualmente se dá, prioritariamente, por meio de processo de seleção, mas também pode ser feito mediante transferências. Quanto a estrutura, o curso é organizado por meio do sistema semestral, cuja duração é de 3408 horas, que podem ser integralizadas em um período mínimo de oito (08) ou até quatorze (14) semestres. Dentre as principais inovações no currículo, o PPC destaca o rompimento com o currículo mínimo, apresentando uma estrutura mais aberta, materializada em áreas de conhecimento científico, em conformidade com a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, que dispõe sobre as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores(as) a nível nacional. Além disso, o documento destaca ainda que a proposta de um novo PPC vem ao encontro da real necessidade de implementação de um documento totalmente independente, autônomo e próprio do curso de Licenciatura em EF da RC/UFG, já que este, desde o seu surgimento, esteve estruturado em consonância com o documento orientador do curso de Educação Física da UFG (Goiânia). Por fim, justifica-se sua implementação à importância e ao impacto do curso no cenário socioeconômico e cultural local e regional do entorno da cidade de Catalão.

Conforme se verifica no documento em análise, a fundamentação para a reestruturação do PPC se dá a partir de uma série de instrumentos legais que apresentam e

definem tanto as normas para a formação superior, quanto as orientações específicas para a área da Educação Física.²⁰

Ao considerar essas diretrizes, nas quais o PPC de EF da UFCAT se sustenta, logo se vê a sua intenção em ajustar-se às normativas preestabelecidas para a educação do país, bem como, de propor, minimamente, uma formação coerente com o seu princípio, qual seja, o da uma formação humana com responsabilidade social, pois, busca por meio de aspectos legais atender à direitos sociais e humanos que respeitam os elementos constitutivos da diversidade humana como, por exemplo, a educação para as relações étnico-raciais, a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a educação em direitos humanos e a educação para a proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Nesse sentido, chamamos a atenção para a ênfase que o referido documento traz para a questão da diversidade, visto que sua proposta se configura a partir de objetivos ligados a aspectos que compreendem a Licenciatura em EF como uma área do conhecimento perpassada pelas relações humanas, caracteristicamente contraditórias e complexas, situadas no campo social, histórico e cultural, adotando como um de seus objetivos específicos:

8 - Investir na formação docente para o trabalho com a diversidade cultural e a diferença, incluindo-se a lida com pessoas com deficiências e a acessibilidade (física e cognitiva), o reconhecimento e a valorização das manifestações culturais específicas de grupos étnicos historicamente excluídos (indígenas e afro-brasileiros), grupos sociais vulneráveis (crianças e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, pessoas idosas, mulheres e crianças vítimas de violência), além do trato com os direitos humanos dos diversos grupos sociais minoritários (mulheres, homossexuais, negros, crianças) e da defesa de uma visão de sociedade que atenda as demandas por sustentabilidade do meio-ambiente (UFG, p. 261, 2016).

²⁰ Resolução CNE/CP n. 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada; Resolução CNE 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Resolução CNE n. 07/2004, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação de Professores da Educação Física, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, bem como o Parecer CNE n. 0138/2002, que as embasaram e que também delinea os parâmetros de todos os cursos de Educação Física do País; Parecer CNE/CES n. 0058/2004 que apresenta as normas específicas da Educação Física; Resolução CONSUNI n. 06/2002 que cria o RGCG e a Resolução CEPEC 1122/2012 que estabelece o novo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFG (nova política de formação de professores no âmbito da UFG e do próprio Estatuto da UFG); Lei n. 11.645, de 10/03/2008 e Resolução CNE/CP n. 01, de 17/06/2004, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; Decreto 5626/2005 acerca da disciplina LIBRAS; Lei n. 9.795, de 27/04/1999 e Decreto n. 4.281, de 25/06/2002, que definem Políticas de Educação Ambiental; Parecer CNE/CP n. 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP n. 1, de 30/05/2012, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Lei n. 12.764 de 27 dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; Resolução CEPEC n. XXX/2016, que fixa o currículo do curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura, para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2016. (UFG, p. 250-251, 2016).

Ao dispor-se desse objetivo para o desenvolvimento da proposta formativa da licenciatura em EF, observamos o reconhecimento e a valorização que o documento apresenta em relação a potencialidade da EF enquanto componente curricular fundamental para a formação do sujeito no sentido de totalidade, colocando-se como um valioso instrumento de concretização, construção e reconstrução de identidades. Pois, o corpo, objeto de estudos primeiro da EF, é também o meio pelo qual nos expressamos, nos comunicamos e interagimos uns com os outros.

Desse modo, uma formação que se pretende para diversidade cultural e a diferença como pressupõe o PPC, por meio do objetivo específico citado no trecho cima, requer que professor e professora percebam também a preciosa relação que a EF estabelece com a área da linguagem. Pois, a linguagem se manifesta pelo corpo e, nós, somos frutos das experiências que vivenciamos por meio dele, já que o local por ele ocupado reflete, profundamente, nos modos de entender o mundo a nossa volta e de sermos compreendidos.

Consoante aos PCNs o nosso copo utiliza-se de gestos tanto para se expressar como para se comunicar, apropriando-se de signos oriundos de uma linguagem não-verbal, decorrentes do meio social e cultural do sujeito, capazes de produzir uma série de textos tão preciosos quanto os resultantes da linguagem formal e escrita (BRASIL, 1997). Nesse sentido “O corpo vivo do homem é gerador de numerosos textos que formam um complexo multifacetado, a permitir e exigir inúmeras leituras” (DARIDO, 2002, p. 145). Assim, ao experimentar alguma prática corporal o estudante produz algum tipo de texto, o qual, em determinado contexto, permeado de sentidos, produzirá também uma série de significados tanto para ele, como para quem o interpreta.

É por meio de objetivo como o mencionado anteriormente e da respectiva reflexão sobre ele, que conseguimos identificar a intencionalidade social e política do PPC de EF da UFCAT, pois, eles ratificam o seu suporte nos princípios que propõem uma formação interdisciplinar voltada para o exercício da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho, na qual a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, se coloca como estratégia para a formação de competências ancoradas em aspectos políticos, sociais, éticos, morais, técnicos e profissionais.

No que concerne a tais objetivos e princípios, o PPC espera que os egressos consigam desenvolver competências e habilidades pautadas na práxis pedagógica e social, para uma atuação crítica e reflexiva em diferentes espaços e níveis da Educação Básica, contribuindo com a produção de conhecimento com autonomia intelectual e profissional. Esta

aspiração confirma a frequente preocupação que o documento demonstra em possibilitar uma formação na qual o(a) professor(a)/profissional seja preparado(a) para a prática pedagógica firmada no respeito e na valorização da condição humana, característica primeira de todos os estudantes.

Respalhando-nos no próprio documento orientador, outra relevante expectativa é a de que ao egresso seja possibilitada a capacidade de

4-Exercitar atitude étnico-política conectada as principais demandas relacionadas de nossa vida em sociedade, que solicitam aceitação respeito, acolhida e valorização das diferenças, da diversidade histórico-cultural e da biodiversidade brasileira, citando-se, nesse caso, as questões afetas à sexualidade, gênero, etnia, acessibilidade, aos direitos humanos e sustentabilidade ambiental (UFG, p. 263, 2016).

Contrapondo o aspecto de neutralidade, não aceitável para um PPC, tanto os objetivos, como os princípios e expectativas formativas presentes no documento orientador do curso de EF da UFCAT apresentam um posicionamento político e social. Pois, neles são expressos o tipo de sociedade e de profissional que se pretende formar, além de considerar o seu objeto de estudo como pertencente a um movimento histórico e cultural característico do contexto social. Nesse sentido, Veiga (2008) argumenta que por não ser neutro, o currículo carrega consigo certa ideologia e é função da escola identificar os elementos ideológicos que o atravessa, para que, assim, consiga realizar uma análise crítico-reflexiva com capacidade de revelar e confrontar a manutenção dos privilégios oriundos da classe dominante. Desta forma, ao esboçar, então, o seu perfil por meio do PPC, o curso de EF da UFCAT se coloca como uma possibilidade de formação superior vinculada a uma perspectiva atravessada pela ação e pela reflexão crítica que entende a *práxis* como um mecanismo de transformação da realidade por meio da “unidade teoria e prática” (UFG, p. 252, 2016).

Assumindo o seu compromisso político e social com uma formação voltada para o acolhimento das diferenças, intrinsecamente humanas e constitutivas dos sujeitos, visualizamos a tentativa do PPC de se contrapor a modelos hegemônicos de EF, os quais comumente se colocam a serviço do Estado e como reprodutores de ideologias dominantes. Igualmente, observa-se que, os princípios do PPC em relação à diversidade estão em concordância com as DCNs para a formação inicial em nível superior, Resolução CNE/CP nº 02/2015, uma vez que compreendem que para a consolidação de uma nação soberanamente democrática e justa, é preciso valorizar a diferença, a diversidade e se opor às mais diversas formas de discriminação.

3.2.2 A diversidade na Matriz Curricular

Neste momento, analisaremos a segunda parte do PPC de EF da UFCAT, que se dedica à matriz curricular, à composição e à dinâmica dos componentes curriculares, ao eamentário, à política e gestão de estágio (obrigatório e não obrigatório) e às normas para elaboração do TCC. Tópicos VII, VIII e IX especificamente.

De acordo com a Resolução CNE/CES n.º 07/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física em nível superior, a organização da matriz curricular de graduação plena em EF deve contemplar prioritariamente duas unidades de conhecimento: uma caracterizada pela Unidade de Formação Ampliada (em que deve-se abordar a relação ser humano - sociedade, os aspectos biológicos do corpo humano e a produção do conhecimento científico e tecnológico); e a outra pela Unidade de Formação Específica (que diz respeito ao trato do conhecimento específico da Educação Física, isto é, os aspectos culturais do movimento humano, as questões técnico-instrumental e didático pedagógicas). Segundo tais diretrizes, à Instituição de Ensino Superior (IES) é dada autonomia para instituir a sua matriz curricular, podendo articular outras unidades de conhecimento, desde que se tenha como foco uma “formação crítica, investigativa e reconstrutiva, pelo princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, bem como orientado por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática” (BRASIL, 2004).

À vista disso, ao analisar o PPC do curso de EF da UFCAT, constatamos que o conhecimento encontra-se organizado por meio de conteúdos que buscam garantir o desenvolvimento de habilidades e competências necessários para proporcionar ao discente uma formação condizente com o perfil esperado ao egresso. Dessa forma, para alcançar este feito, o projeto pedagógico propõe cinco núcleos estruturantes:

I. Formação Ampliada; II. Formação Específica, correspondente ao Núcleo Específico do RGCG/UFG; III. Atividades complementares; IV. Núcleo livre; V. Produção do conhecimento por meio do estímulo à Iniciação Científica via elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso nos Núcleos Temáticos (UFG, p. 265, 2016).

A preocupação do documento em organizar a matriz curricular do curso de EF a partir das DCNs, Resolução CNE/CP 02/2015 é notória, de modo que, além das unidades principais propostas pelas diretrizes nacionais, outras três unidades de conhecimento são acrescentadas à matriz curricular. Essas unidades estão voltadas para as atividades

complementares, núcleo livre e para a iniciação científica. De acordo com o PPC, a articulação dessas unidades fortalece o currículo, permitindo ao discente a possibilidade de explorar novas áreas do conhecimento, além do aprofundamento naquelas específicas do próprio curso, mediante componentes curriculares obrigatórios e optativos (UFG, 2016).

Esse fato é facilmente observável nas falas das nossas entrevistadas e dos nossos entrevistados, especialmente, em relação às Atividades Complementares. Pois, ao longo de seus depoimentos em diversos momentos são mencionados alguns projetos de extensão, de pesquisa e, inclusive, programas dos quais elas e eles fizeram parte e que, de certo modo, permitiram abordar a temática da diversidade. Zezinho menciona o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Projeto de Pesquisa e Extensão CorpoEncena e a Residência Pedagógica; Malévola, por sua vez, indica a sua experiência na Residência Pedagógica; Alex o PIBID; e Gal o Projeto de Extensão Ginástica Para Todos.

Para a efetivação da matriz curricular o PPC sustenta-se em uma concepção teórico metodológica alicerçada no ensino, pesquisa e extensão, que tem como eixo formativo a “Diversidade Cultural e Diferença” (UFG, p. 266, 2016). Conforme menciona o documento, a justificativa se faz em função da contemporaneidade do tema e por acreditar que, ao abordá-lo, poderão contribuir com a habilitação dos discentes para o trato com as questões relacionadas às diversas demandas da sociedade. Inserem-se nesse eixo algumas categorias específicas que explicam a compreensão sobre a que ele se refere. Ao instituir o eixo da Diversidade Cultural e Diferença, o projeto pedagógico do curso propõe trabalhar ao longo do processo formativo questões relacionadas a gênero, relações étnico-raciais, inclusão, educação especial, direitos humanos e ainda política ambiental. O documento é enfático ao considerar que o desenvolvimento dessa temática é primordial para a formação docente em EF e que ela está devidamente contemplada no decorrer do curso, principalmente, por meio do seu entrelaçamento e indissociabilidade com alguns componentes curriculares integrantes da Unidade de Formação Específica (UFG, 2016).

Ao todo o currículo do curso de EF se constitui por meio de 45 componentes curriculares, distribuídos em 8 períodos/semestres, podendo ser identificados pelo seu núcleo, isto é, Núcleo Comum (NC), Núcleo Específico (NE) e Núcleo Livre (NL). Considerando esse total, 37 integram o NC e 8 o NE. Quanto à natureza, os componentes curriculares são caracterizados como: Obrigatórios (OBR) ou Optativos (OPT). Além desses três núcleos, para que o discente conclua o curso é necessário que ele cumpra 400 horas de Atividades Complementares (que são aquelas atividades acadêmico-científicas e/ou culturais, voltadas

para a participação em eventos, simpósios, feiras, apresentação de trabalho, etc.) e 616 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) que, conforme esclarece o PPC, já estão distribuídas ao longo do processo formativo nos componentes curriculares. A distribuição da carga horária de PCC é feita de tal modo que a maior concentração situa-se nos quatro primeiros semestres, restando uma pequena parcela para os semestres finais. A justificativa para essa distribuição, segundo o documento, se dá devido ao início dos estágios a partir do 5º período/semestre (UFG, 2016).

Buscando visualizar os respectivos componentes curriculares e melhor compreender a estrutura organizacional da proposta de ensino, o fluxo dos componentes curriculares, o perfil formativo apresentado pelo currículo e, principalmente, a sua relação com a temática da diversidade na licenciatura em EF na UFCAT, elaboramos algumas tabelas²¹ a partir das informações presentes no ementário do curso, nas quais esses componentes curriculares foram agrupados em categorias ou áreas de concentração (com fins exclusivamente didáticos), a fim de facilitar a leitura, a interpretação e análise de seus conteúdos. Cabe ressaltar que o referido agrupamento obedeceu ao critério de afinidade entre os conteúdos específicos propostos por esses componentes curriculares, bem como, das características de ensino-aprendizagem por eles apresentadas.

Ao analisarmos as tabelas veremos que todos os componentes curriculares estão classificados quanto à sua natureza como obrigatórios, isso porque os componentes curriculares optativos, embora, também obrigatórios, são de escolha livre e aleatória do discente, o qual pode escolher o quê e quando cursar. Fato que justifica a ausência desses componentes nesta análise, haja vista a vasta gama de opções oferecida pela UFCAT. Além de sua natureza, os componentes curriculares são classificados ainda de acordo com o núcleo ao qual pertence. No caso daqueles de natureza optativa, teremos núcleo livre, enquanto naqueles de natureza obrigatória, teremos o núcleo específico e o núcleo comum, como explicado anteriormente.

A respeito desses núcleos, verificamos que os componentes curriculares que integram o NE, ou seja, que proporcionam uma série de conteúdos que dão especificidade ao perfil de formação profissional, referem-se ao Estágio Curricular Obrigatório I, II, III e IV, à Oficina Experimental I e II, ao Núcleos Temáticos de Pesquisa e ao Seminário de Integração de TCCs (Apêndice A). Em todos eles pretende-se conduzir o discente ao estudo de teorias e metodologias voltadas para a prática pedagógica da Educação Física em diferentes áreas de

²¹ Vide apêndices.

atuação, dado ênfase, especificamente, para o contexto escolar. Além disso, procuram fomentar ainda o trabalho docente por meio de atividades que envolvam o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de propostas educativas que priorizem a educação básica em toda a sua dimensão, excetuando-se o Seminário de Integração de TCCs que corresponde a um momento de troca de experiências acerca da produção acadêmica realizada por meio dos Trabalhos de Conclusão de Cursos e os seus produtos.

A conclusão a que se chega após analisar os respectivos componentes curriculares de NE é de que todos eles estabelecem, de certo modo, relação com o eixo da Diversidade Cultural e Diferença tal qual propõe o PPC, pelo menos na perspectiva da proposta apresentada pela ementa de cada um.

Os demais componentes curriculares que constituem o curso de EF da UFCAT estão no campo dos que integram o NC. Isso quer dizer que, segundo a Resolução CEPEC/UFG n.º 1557R²², são componentes curriculares que buscam ofertar um conjunto de conteúdos elementares para a formação profissional do discente. Nesse sentido, ao analisar o conteúdo das ementas por meio do texto de apresentação e das organizadas em referências básicas e complementares, verificamos que do total de 37 componentes curriculares, 16 não deixam evidente na proposta de ensino o trato da diversidade como categoria a ser abordada ao longo do processo formativo.

Para entendermos como isso ocorre, classificamos esses componentes curriculares nas seguintes áreas/categorias²³: Biológicas (Anatomia do Movimento Humano I e II, Fisiologia Aplicada à Educação Física I e II, Educação Nutricional, Biologia e Educação e Introdução ao Estudo da Biomecânica do Movimento Humano); Didática e Prática de Ensino (aquelas que pertencem aos componentes curriculares identificados como Metodologia de Ensino e Pesquisa); Filosofia, Psicologia e Política Educacional (Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação, Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação Física, Políticas Educacionais, Psicologia Educacional I e II, Antropologia do Corpo, Aprendizagem em Educação Física e LIBRAS; Metodologia Científica (Introdução ao Pensamento Científico I e II), Treinamento Esportivo e Gestão (Introdução ao Treinamento Esportivo e Gestão e Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil); Saúde e Lazer (Introdução aos Estudos do Lazer e Educação Física e Saúde).

²² A Resolução CEPEC/UFG n.º 1557R, é um documento que dispõe sobre a aprovação do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da (RGCG) da Universidade Federal de Goiás.

²³ Essa classificação foi elaborada pelo autor levando em consideração a afinidade dos conteúdos abordados em cada componente curricular, bem como, suas características de ensino-aprendizagem, exclusivamente para fins didáticos de análise.

Isto posto, ao analisarmos os componentes curriculares agrupados na área de concentração Biológicas (Apêndice B), isto é, Anatomia do Movimento Humano I e II, Fisiologia Aplicada à Educação Física I e II, Educação Nutricional, Biologia e Educação e Introdução ao Estudo da Biomecânica do Movimento Humano, observamos que, embora, as propostas de ensino estejam diretamente articuladas com a estrutura, a organização e o funcionamento do organismo, entendemos que ainda assim é possível estabelecer nexos com a temática da Diversidade e da Diferença Cultural, ao acreditar que a diferença/diversidade situa-se não só no campo social e cultural, como também no biológico. Assim, utilizar os conteúdos desses componentes curriculares para poder, minimamente, consolidar a concepção de que nós, seres humanos, somos biologicamente, socialmente e culturalmente diferentes e podemos viver bem e em harmonia com essas diferenças é tarefa importante a ser desenvolvida em todo o percurso formativo de um curso de licenciatura, não podendo estar a cargo apenas de alguns componentes curriculares em detrimento de outros.

Quanto aos componentes curriculares referentes à área de Didática e Prática de Ensino (Apêndice C), aqueles identificados como Metodologia de Ensino e Pesquisa (MEP), esses encontram-se organizados por meio dos objetos de estudos característicos do campo da EF. Por essa razão, tratam diretamente do conhecimento sobre as manifestações e expressões culturais do movimento humano.

No que se refere aos componentes curriculares de MEP em Atletismo I e MEP em Atletismo II, percebemos que tais componentes apresentam excessiva preocupação com o ensino técnico do esporte atletismo, apesar de em algum momento indicar a possibilidade de trabalho dos conteúdos sob um viés cultural para a sua aplicação/transmissão no ambiente escolar. Particularmente em relação ao eixo da Diversidade Cultural e Diferença proposto pelo PPC, apenas os aspectos referentes à deficiência e inclusão (de estudantes com necessidades especiais) são abordados por meio do esporte adaptado. Isso ocorre também em MEP em Handebol, ofertado no quinto semestre, haja vista a forte tendência em oferecer aos discentes conhecimentos teórico-práticos, técnicos e histórico-culturais, paralelamente a abordagem de temáticas vinculadas à deficiência, ao esporte adaptado e aos grupos especiais. Seguindo essa mesma linha, o componente curricular de MEP em Futebol II propõe o trato do conhecimento sobre sistemas táticos e fundamentos técnicos do futebol em interação com o esporte adaptado e com a temática dos grupos especiais, com exceção do componente que o antecede, isto é, MEP em Futebol I que evidencia no texto da sua ementa a reflexão sobre

pesquisas e práticas de ensino de futebol na interface com a diversidade, inclusão e deficiência.

No rol desses componentes curriculares em que o trato de questões relativas à pessoa com deficiência é predominante, insere-se também o componente de MEP em Educação Física Adaptada. Neste componente são abordadas questões voltadas para as políticas públicas de inclusão e de ensino de EF para a pessoa com deficiência, bem como, aspectos correspondentes aos diversos transtornos que os indivíduos podem apresentar no ambiente escolar. Fato que torna possível, então, identificar a sua transversalização pelo eixo proposto pelo currículo, além de perceber a sua relação direta com a temática da diversidade.

Já no componente curricular de MEP em Voleibol, embora a ementa proponha desenvolver uma formação pautada no eixo da Diversidade e da Diferença Cultural, verificamos que, tanto as referências básicas, quanto as referências complementares, não correspondem ao que se propõe, considerando que a bibliografia indicada volta-se, prioritariamente, para a iniciação esportiva, fundamentos, técnicas e exercícios de voleibol. Caminhando nessa direção, temos os componentes curriculares de MEP em Práticas Aquáticas I e de MEP Práticas Aquáticas II que apresentam um caráter, predominantemente, instrumentalista, especialmente quando em sua proposta de ensino o trato dos conteúdos se direcionam simplesmente para os diferentes métodos de ensino das atividades aquáticas, a partir de pressupostos teórico-práticos com excessiva ênfase no desenvolvimento dos elementos técnicos.

Diferentemente, em MEP em Basquetebol, observa-se que há uma nítida menção da proposta de trato com a temática da diversidade, inclusão e deficiência, a partir do entendimento de que esses temas são primordiais para a resignificação da prática pedagógica docente com os seus conteúdos. Desse mesmo modo, nos componentes curriculares de MEP em Ginástica Escolar I e de MEP em Ginástica Escolar II a diversidade aparece bastante contemplada, visto que, eles trazem explicitamente em suas ementas a preocupação com a realização do ensino e da aprendizagem por meio do eixo transversalizador do currículo, Diversidade Cultural e Diferença, identificando as principais temáticas a serem tratadas a partir do conteúdo específico de Ginástica, como as questões de gênero e de sexualidade, as relações étnico-raciais, a inclusão e deficiência, e as políticas de educação ambiental.

Nos componentes curriculares de MEP em Dança-Educação I e de MEP em Dança-Educação II também é perceptível o interesse em desenvolver os conteúdos dos componentes curriculares pelo viés da diversidade, haja vista, a proposta da ementa que sugere o trato das

Influências da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, considerando a abordagem desses temas como possibilidade de formação humana na perspectiva da diversidade. Além disso, propõe-se, também, desenvolver ao longo dos respectivos componentes curriculares a relação da dança com as temáticas de gênero e de sexualidade.

Por fim, outros dois componentes curriculares do NC que também demonstram abordar, minimamente, a questão da diversidade são: MEP – Lutas e MEP em Jogos e Brincadeiras. Em relação ao primeiro, vê-se que o objetivo é desenvolver as habilidades teórico-práticas acerca do conteúdo lutas na perspectiva da cultura brasileira, visando a sua aplicação no ambiente escolar de modo que a reflexão das práticas culturais e esportivas das lutas sejam realizadas em relação com a diversidade, inclusão e deficiências. Em que pese ao componente curricular de MEP em Jogos e Brincadeiras, esse propõe estimular a apropriação do conhecimento relativo à história e às teorias que envolvem o jogo, o brinquedo e a brincadeira evidenciando a importância desses elementos tanto na infância, quanto na vida escolar, sob diferentes métodos de ensino que favoreçam as reflexões de temas como diversidade sociocultural, diferença e direitos humanos.

Com base nestas análises, vale ressaltar que o que pretendemos é identificar de forma direta como a temática da diversidade está contemplada no PPC e, mais precisamente, nos componentes curriculares que integram o ementário e, conseqüentemente, a proposta formativa do curso. Por isso, o fato de as referências bibliográficas básicas e complementares não indicarem claramente a relação com a diversidade não significa que essa temática não possa ser tratada nesses mesmos componentes curriculares. Por outro lado, para que se tenha clareza de como realmente acontece na prática formativa é necessário recorrer a outras fontes de dados, isto, é o que almejamos ao ouvir as discentes e os discentes do curso de EF da UFCAT.

No que diz respeito aos componentes curriculares do NC que integram a área de concentração de Filosofia, Psicologia e Política Educacional (Apêndice D), verificamos que as propostas de ensino desses componentes encontram-se articuladas em torno de uma perspectiva que busca fornecer ao discente o contato com os conhecimentos específicos de cada um desses componentes, tendo como referência temáticas, minimamente, atreladas a questão da diversidade. Especialmente sobre o componente curricular de Psicologia Educacional II, apesar de não evidenciar uma preocupação com a temática diversidade, ao direcionarmos os olhares para o referencial teórico utilizado como base e como complemento, constatamos que tratam-se de obras que abrem espaço para a efetivação de tais discussões.

Quanto ao componente curricular de LIBRAS, o mesmo representa o compromisso tanto da universidade, como do curso de EF no cumprimento da legislação, que visa tornar a educação cada vez mais inclusiva e democrática. A inserção desse componente curricular no curso de EF se faz em virtude do Decreto de n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que define a deficiência auditiva e a pessoa surda e regulamenta a Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, instituindo-a como componente curricular nos cursos de formação de professores e de professoras com vistas a garantia, dentre outros direitos, o da educação e à saúde da pessoa surda (BRASIL, 2005). Contudo, é pertinente destacar que só o ensino de LIBRAS nos cursos de graduação não garante a efetivação de uma educação, de fato, democrática.

Analisando os componentes curriculares que integram a área de Metodologia Científica, mediante os componentes curriculares de Introdução ao Pensamento Científico I e Introdução ao Pensamento Científico II (Apêndice E), oferecidas no quarto e quinto períodos, respectivamente, constatamos que não há perspectiva de trato da diversidade em suas propostas de ensino, uma vez que, os objetivos desses componentes estão direcionados, prioritariamente, à aprendizagem dos procedimentos, técnicas, métodos e normas da pesquisa científica.

Em relação aos componentes curriculares de Gestão e Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil e de Introdução ao Treinamento Esportivo (Apêndice F), esses apresentam conhecimentos bem característicos e distintos. O primeiro, por buscar oferecer ao discente o conhecimento sobre as políticas públicas que direcionam a prática da EF, do esporte e do lazer no Brasil, bem como de organização de eventos, não evidencia relação com a temática da diversidade e, quando o faz, situa-se apenas no campo da acessibilidade e da Educação Especial. Já a segunda, objetivando a formação do(a) treinador(a) esportivo(a) de atleta de alta *performance*/rendimento, aproxima-se de uma vertente mais positivista, pois, preocupa-se, em demasia, com aspectos fisiológicos, biomecânicos e psicológicos relativos ao treinamento das capacidades e habilidades motoras para o máximo desempenho nas mais diversas modalidades esportivas. Embora tenha-se como ponto de partida o princípio da individualidade biológica, verifica-se que nestes componentes curriculares, o eixo da Diversidade e da Diferença Cultural não se faz presente.

Além dos componentes curriculares (obrigatórios e optativos) que constituem a matriz curricular do curso de EF da UFCAT, é exigido ao(à) discente o cumprimento de quatrocentas (400) horas de Prática como Componente Curricular (PCC), que já estão

distribuídas nos componentes curriculares ao longo dos oito semestres, de forma processual e transversal. Conforme aponta o PPC, trata-se de um espaço em que o fomento à experimentação teórico-prática de intervenção pedagógica poderá contribuir para o desenvolvimento do profissional/docente. Paralelamente, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de professores e professoras da Educação Básica em nível superior, o PPC prevê ainda a necessidade do(a) discente a integralização de duzentas (200) horas de atividades acadêmico-científico-culturais, isto é, Atividades Complementares (UFG, 2016). Essas atividades, segundo o documento, são mecanismos ricos e fundamentais para a atuação profissional na Educação Básica. São consideradas atividades acadêmico-científico-culturais, aquelas correspondentes à: seminário, colóquios, simpósios, atividades culturais e de extensão, cursos, entre outras.

A respeito da política de Gestão de Estágio Curricular Obrigatório e não Obrigatório, o PPC demarca que ambos são fundamentais no processo formativo, apesar disso, o primeiro possui caráter essencialmente pedagógico, com configuração de componente curricular, devendo ser realizado exclusivamente na Educação Básica; enquanto o segundo, com aspecto mais flexível, apresenta-se como um espaço formativo amplo nos diversos campos de atuação da Educação Física, como empresas, instituições, clubes, academias, em diferentes áreas, esporte, lazer, saúde e treinamento.

Quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o PPC fundamenta-se em Demo (2001) para evidenciar a pesquisa como um princípio científico e educativo fundamental para a construção do sujeito. Segundo o documento a adesão a esse princípio possibilita a efetivação de uma postura crítica e autocrítica essencial na atuação pedagógica docente (UFG, 2016). Assim, propõe-se que à(ao) discente seja oferecida(o) o contato com a pesquisa em diversos momentos no decorrer do seu processo formativo. Sobre os componentes curriculares que tratam exclusivamente do processo investigativo, o documento destaca, Introdução ao Pensamento Científico e Núcleos Temáticos de Pesquisa, ambas com a intenção de estimular a capacidade investigativa e potencializar o desenvolvimento do professor-pesquisador.

Por fim, integrando a área de Saúde e Lazer, analisamos os componentes curriculares de Introdução aos Estudos do Lazer e Educação Física e Saúde (Apêndice G), que tratam-se de componentes curriculares com saberes próprios que buscam proporcionar à(ao) discente o entendimento das questões que envolvem a relação histórica, social e cultural do ser humano

com as categorias lazer e saúde. Nota-se, a partir do ementário, que em Introdução aos Estudos do Lazer a proposta de ensino se estrutura em um campo onde a diversidade atravessa a produção de conhecimento, de modo que, o conhecimento tratado nos seus conteúdos constitui-se elemento importante para a formação humana ao considerar o lazer sob uma perspectiva social, histórica e cultural. Em relação à Educação Física e Saúde, identificamos que esse componente está mais voltado para os transtornos estéticos e alimentares, assim como, às diversas doenças as quais estamos expostos, em função da configuração da sociedade capitalista contemporânea como anorexia, obesidade e depressão. Portanto, conforme se vê, o foco desse componente reside na relação corpo, saúde e educação física, com o intuito de investigar as abordagens que integram esses campos na promoção da saúde individual e coletiva. Em razão disso, nem na ementa, nem nas referências básicas e complementares foi possível perceber a menção do trato da temática da diversidade.

3.2.3 Considerações sobre a diversidade no ensino, pesquisa e extensão

Aqui discorremos sobre a análise da última parte do PPC. Ela é composta pelos tópicos X- Integração ensino, pesquisa e extensão; XI – Sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem; XII – Sistema de avaliação do PPC; XIII – Política de qualificação docente e técnico-administrativa do curso; XIV – Formação continuada: pós-graduação; e XV – Requisitos legais e normativos.

Para o PPC de EF da UFCAT ensino, pesquisa e extensão na graduação são indissociáveis. Nesse sentido, o documento destaca que esses elementos constituem o núcleo da matriz curricular e o viés que orienta as atividades acadêmicas docentes e discentes do curso. Em relação à pesquisa, pretende-se estimular e possibilitar o desenvolvimento da capacidade investigativa discente, bem como, do professor-pesquisador e da professora-pesquisadora, mediante uma extensão que se concretize de forma dialógica e política voltada para a real transformação social e humana. Com base nesses pressupostos, o documento reforça que a pesquisa e a extensão universitária estão permanentemente presentes no currículo do curso de EF, seja por meio de componentes curriculares que fomentam as atividades investigativas e/ou a iniciação científica, seja por meio daquelas que se vinculam com propostas extensionistas. Além disso, o PPC ainda evidencia que existem outras possibilidades que extrapolam os componentes curriculares e que também permitem a

integração entre ensino, pesquisa e extensão, como no caso específico dos projetos de pesquisa e/ou de extensão (UFG, 2016).

Embora o tópico X do PPC (Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) não traga especificamente em seu texto a relação com o eixo da diversidade, espera-se que, ao se estimular o desenvolvimento da pesquisa e da extensão ao longo do curso por meio dos componentes curriculares, a temática da diversidade seja, minimamente, abordada, já que o PPC se estrutura a partir do eixo da Diversidade e da Diferença Cultural. Mesmo que muitos desses componentes não mencionem relação direta com a diversidade, podemos observar, por outro lado, que alguns componentes voltados para a investigação científica e para a extensão universitária buscam dialogar com alguns dos temas constitutivos da diversidade como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, inclusão, educação especial e direitos humanos, por exemplo, Oficina Experimental e Núcleos Temáticos de Pesquisa.

Isto posto, o PPC expressa o seu entendimento de avaliação e como ela se aplica no processo ensino-aprendizagem e ao próprio PPC (tópicos XI e XII). No que se refere ao primeiro, o documento direciona para uma avaliação dialógica, permanente e processual, afastada de uma perspectiva burocrática, quantitativa e excludente. Isto é, uma avaliação que auxilie a identificar o que foi alcançado em níveis educacionais e o que ainda pode ser estimulado ou desenvolvido, funcionando como uma espécie de diagnose formativa. Quanto ao segundo, a avaliação orienta-se para a participação do corpo docente e discente de forma contínua, com o intuito de flexibilização para possíveis adequações ou reformulações futuras no PPC no que concerne aos princípios, objetivos, perfil do formativo e profissional.

A política de qualificação docente e técnico-administrativa do curso aparece inserida no tópico XIII. Nele a educação básica é evidenciada, prioritariamente, como campo de atuação profissional, ressaltando o compromisso político-pedagógico com a formação docente para a efetivação do respectivo perfil do egresso. Além disso, é apresentada também a composição do quadro docente que, segundo consta no documento, é de quatorze profissionais efetivos. O tópico é encerrado com as orientações que incidem sobre o afastamento para qualificação indicando certo incentivo à formação continuada o aperfeiçoamento profissional/docente. Especialmente no que diz respeito a qualificação de técnicos-administrativos, o PPC recorre ao que se estabelece no CONSUNI nº. 02/2014²⁴.

²⁴ Documento institucional da Universidade Federal de Goiás que Regulamenta as Normas para o Programa de Capacitação, de que trata a Resolução ECU nº 07/96, e para o Plano Anual de Capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/85/o/Resolucao_CONSUNI_2014_0002.pdf. Acesso em : 10 de setembro de 2022.

O tópico XIV do PPC referente a formação continuada discorre de forma sucinta sobre os cursos de especialização em EF que já foram ofertados pela UFG/RC e o curso que estava em vigor (no período de elaboração do PPC), cujo encerramento estava previsto para 2016. Apesar de não indicar perspectivas para novos cursos de especialização, o documento demonstra anseio pela criação de um programa de pós-graduação stricto-senso por meio da Unidade Acadêmica Especial Instituto de Biotecnologia (UAE IBIOTEC). Por fim, no tópico XV, é especificado o lugar textual em que o PPC atende aos requisitos legais e normativos, evidenciando os componentes curriculares em que cada um é contemplado e, consequentemente, identificado.

CAPÍTULO IV – QUEM FALA QUER SER OUVIDO: O QUE DIZEM AS(OS) DISCENTES SOBRE A DIVERSIDADE NO CURSO DE EF DA UFCAT

Em conformidade com os objetivos preestabelecidos, neste capítulo, nos debruçamos sobre os dados produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas concedidas de forma presencial, no primeiro semestre de 2022, por quatro (04) discentes do curso de licenciatura em EF da UFCAT, ingressantes no ano de 2018. Tais objetivos foram essenciais na elaboração, direcionamento e (re)estruturação das questões que integraram o roteiro de entrevista. A intenção foi analisar as respostas obtidas a fim de compreender a percepção desses sujeitos em relação a temática da diversidade ao longo do processo formativo na graduação para além do que está dado no documento orientador PPC, revelando como a proposta curricular se concretiza nos discursos das(os) discentes e como estas(es) a recebem e, ao mesmo tempo, produzem suas percepções sobre o tema.

Pensar a formação de professoras e de professores pressupõe compreender, antes de qualquer coisa, que este processo se dá pela relação que se estabelece entre docente-discente, uma vez que, “Um não existe sem o outro. Docentes e discentes constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que também é invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro” (TEIXEIRA, 2007, p. 429). Isso significa dizer que as vozes das(os) discentes ouvidas por meio das entrevistas expressam um pouco daquilo que se construiu e se realizou no caminho percorrido. Mais do que isso, expressa uma das várias perspectivas dessa caminhada, igualmente importantes que configuram a formação de cada um e de cada uma.

4.1 Impressões sobre o curso de Educação Física

Com o intento de resguardar a identidade das entrevistadas e dos entrevistados, solicitamos aos mesmos que sugerissem codinomes para serem usados em substituição aos seus verdadeiros nomes e, assim, podermos diferenciar as suas falas e os seus posicionamentos frente aos assuntos abordados nas questões do roteiro de entrevista. Em função disso, temos: entrevistada 1 (Gal, 29 anos); entrevistado 2 (Zezinho, 26 anos); entrevistada 3 (Malévola, 23 anos); e entrevistado 4 (Alex, 25 anos).

Para aproximar as entrevistadas e os entrevistados do nosso objeto de estudos e introduzir a temática das questões, procuramos, a priori, conhecer e entender o que os

motivou a ingressar no curso de EF, suas expectativas e as percepções que têm do curso atualmente. Essas informações possibilitaram entender, ainda que sinteticamente, a visão que tais discentes têm do curso e a relação subjetiva que vêm estabelecendo com ele.

Nesse sentido, ao direcionarmos os nossos olhares para as respostas às indagações preambulares, notamos que as entrevistadas e os entrevistados manifestaram saber, antes do ingresso, que se tratava de um curso de licenciatura voltado para a formação docente para atuação, preferencialmente, na educação básica. De acordo com a LDBEN 9394/96, a educação básica é aquela que compreendem os níveis fundamental e médio, cujo objetivo consiste em proporcionar aos estudantes uma formação essencial para o pleno exercício da cidadania, desenvolvimento dos estudos, ingresso e progressão no mundo do trabalho (BRASIL, 1996). Mesmo sabendo, minimamente, que era um curso de licenciatura, e não visarem, a princípio, a carreira docente, diversos foram os motivos que influenciaram a escolha por este curso. Apesar de cada discente apresentar a sua motivação pessoal, verificamos um ponto para o qual todas as respostas se convergiram, a influência da experiência particular que cada um e cada uma tiveram com o esporte ao longo da vida. Dentre os esportes citados, destacam-se o voleibol, a dança e o futebol.

Embora não objetivassem a carreira docente, como vimos, foi possível observar por meio de seus depoimentos certa surpresa tanto com relação ao conhecimento proporcionado ao longo do processo formativo, quanto pela ampliação da percepção que tinham sobre os possíveis campos de atuação profissional da EF. Um entrevistado relatou que o que lhe chamou mais atenção no curso foi exatamente o leque de possibilidades que os objetos de conhecimentos da EF oferecem ao profissional; já outro destacou que foi despertado para a importância que a EF tem como instrumento de transformação da realidade, dado a possibilidade de trato do conhecimento de forma crítica vinculada social e culturalmente ao cotidiano dos estudantes.

Eu confesso que foi surpreendente a questão da experiência; eu tinha uma expectativa bem superficial em relação ao curso. Eu achei que teríamos o que a gente vê na escola, a questão dos bowls²⁵ e só, uma questão bem básica de anatomia, mas nada aprofundado como a gente teve. E isso é uma das coisas que mais me surpreendeu, a questão da profundidade e da diversidade de coisas que nós temos dentro do curso (ZEZINHO).

²⁵ O entrevistado Zezinho utiliza o termo em inglês “*bowls*”, que significa tigela, para referir-se às modalidades esportivas basquetebol, futsal, voleibol e handebol, que a perspectiva tradicional do ensino de EF têm configurado como objetos de estudo deste componente curricular na escola. A apropriação desse termo por Zezinho busca expressar a ideia de grupos ou blocos engessados.

Não tinha expectativa porque não era a minha primeira opção, então foi algo que eu peguei mais porque gostava de futebol, dança e, pensei “vamos tentar”. Só que eu queria bacharel, mas aqui só oferecia licenciatura, então pensei, vou entrar, ver como vai ser e caso dê tudo certo e eu consiga formar, eu pego o bacharel. Depois que entrei, mesmo não sendo a primeira opção, eu gostei bastante, algumas disciplinas marcaram muito como Fundamentos Filosóficos... Ginástica... (MALÉVOLA).

Acho o curso muito foda. Tive essa perspectiva depois que entrei. Não tinha a visão que construí durante o meu ingresso aqui na UFCAT porque a educação física que eu tinha dentro da escola era só esporte, quando tinha. Então, aqui, consegui expandir a educação física para outras áreas. Penso que isso foi muito importante para que eu conseguisse, de fato, entender o que é a educação física e a importância dela para a sociedade e os alunos no processo de desenvolvimento. ...a gente consegue entrar em outros espaços e não só o esporte... passar pra questão cultural, social, para a realidade do aluno, consegue abordar temas do cotidiano daquele aluno (ALEX).

Apenas uma entrevistada relatou não ter se surpreendido com o curso, ao contrário disso, ela declara que apesar de ter ingressado com boas expectativas, aconteceu que ela desanimou ao longo do percurso ao observar que alguns docentes precisavam se atualizar em relação aos conteúdos e inovar na forma de tratá-los metodologicamente. Para ela, parece que parte do corpo docente está inerte e apenas reproduzem aquilo que aprenderam há muito tempo.

...minha expectativa no início foi boa... apenas algumas questões me fizeram desanimar com o corpo docente. Creio que por conta do tempo de carreira dos professores, muitos deles ficaram defasados em relação à atualização quanto aos conteúdos, principalmente em disciplinas que a gente usa bastante na área de fisiologia e anatomia... percebi que mantiveram uma certa inércia, ficaram naquilo que já aprenderam e não buscaram se especializar mais (GAL).

O que se percebe por meio das falas incipientes apresentadas até aqui é que apesar da motivação para o ingresso no curso de EF estar relacionada à trajetória individual das discentes e dos discentes, a experiência com o esporte em determinada etapa da vida foi um elemento propulsor para a escolha de, pelo menos, três dos quatro participantes da pesquisa. Igualmente, quando comparamos suas expectativas antes de ingressarem no curso com o processo percorrido até a data da entrevista, constatamos que apesar de terem se surpreendido positivamente com proposta formativa, de acordo com uma entrevistada, alguns docentes transparecem certas necessidades de formação continuada para atualização didático-pedagógica que, para ela, é um fator extremamente importante e que pode fazer total diferença no trato dos conhecimentos dos componentes curriculares.

4.2 Diversidade! Que parada é essa?

Após as entrevistadas e os entrevistados terem discorrido brevemente sobre as suas impressões acerca do curso de EF, introduzimos as questões seguintes tendo como foco a temática da diversidade, já que, simultaneamente, ela atravessa e fundamenta a nossa pesquisa.

A concepção de diversidade que adotamos neste estudo vai ao encontro com o desejo de superação das desigualdades, do preconceito, da discriminação, da exclusão, da marginalização e das inúmeras formas de desumanização, as quais muitos estudantes são constantemente submetidos por meio de uma escola que tem sido historicamente construída para atender a um padrão de indivíduo, cujas bases têm se alicerçado no terreno de uma cultura excludente e dominante bem peculiar de uma sociedade capitalista. Desse modo, diversidade representa muito mais do que meras características observáveis a olho nu. Como destaca Gomes (2012), representa também e, sobretudo, tudo aquilo que se constrói social, cultural e historicamente por meio das relações de poder.

Analisando as respostas dadas pelas entrevistadas e pelos entrevistados sobre o significado de diversidade, ainda que, as definições trazidas por eles e elas, possam, em algum momento, se articular, é perceptível a dificuldade para defini-la com precisão. Com base em Gomes (2012), acreditamos que tal dificuldade esteja relacionada à própria complexidade que o conceito diversidade tem adquirido nos últimos anos, intensificando ainda mais o debate teórico e político não só acerca do próprio tema, como também da compreensão das diferenças.

De acordo com as(os) discentes, diversidade pode ser entendida como algo bastante amplo, que abrange e se relaciona a um vasto campo que envolve desde os aspectos correlatos a cultura, raça/etnia e gênero, como às diferenças caracteristicamente humanas, marcadas por fatores de ordem física, biológica e psicológica.

Diversidade para mim é uma mistura de várias culturas, várias ideias, vários conceitos somados a um mesmo ambiente. Mistura de várias etnias, histórias, ideias, opiniões que se encontram e se direcionam em um mesmo lugar (GAL).

É um conceito muito amplo, a diversidade a meu ver, abraça várias culturas, vai além de raça, cor, gênero, etnia. A diversidade humana também passa por aspectos psicológicos, biológicos, físicos (ALEX).

Na mesma linha de pensamento de Gal e Alex, para conceituar diversidade, Zezinho recorre a perspectiva da multiplicidade e da presença do plural nas mais variadas esferas da vida. Para ele, a diversidade está intimamente ligada ao diferente, às diferenças e é possível ser observada em inúmeros campos.

A diversidade é tudo, hoje a gente tem a diversidade em vários campos, né? A gente tem a diversidade no gênero, a gente tem a diversidade dentro do curso... por exemplo, a questão da multiplicidade... A gente tem uma diversidade de raças, cores, pessoas... eu vejo muito isso. Diversidade eu vejo como uma coisa diferente, a diferença entre cada pessoa (ZEZINHO).

A definição que Zezinho traz sobre diversidade nos possibilita refletir e compreender a presença dessa temática nas diferentes áreas da sociedade. Haja vista que, o ser humano, por gozar de uma capacidade exclusiva de se inventar e reinventar constantemente, por meio da relação que se estabelece consigo mesmo, com o outro e com o meio, torna-se, capaz, também, de construir a sua identidade. Atribuindo a diferença à diversidade, Zezinho apresenta alguns dos campos que integram a discussão da diversidade. Em sua fala, além da categoria gênero, ele traz ainda a questão étnico-racial e a da multiplicidade, vistas por ele, a partir das diferenças entre os sujeitos.

Malévola, por sua vez, restringiu-se em definir diversidade como algo abrangente que se aplica e se articula com a vida humana.

Diversidade para mim é algo que abrange muitas coisas, não tem algo muito certo, “isso” ou “aquilo”. Ela consegue abraçar muita coisa. Ela se aplicaria a tudo, não sei colocar em palavras, mas para mim tudo se engloba na diversidade (MALÉVOLA).

Ao observar a dificuldade das(os) discentes para definir o que é diversidade, podemos levantar os seguintes questionamentos: a diversidade é tratada, de fato, como tema transversal no processo formativo em EF na UFCAT? Em que medida a diversidade tem sido abordada pelos componentes curriculares? As estratégias didático-formativas e o referencial teórico dos componentes curriculares têm sido eficazes no cumprimento da proposta curricular sustada pelo eixo da “Diversidade Cultural e Diferença” como apresenta o PPC?

Compreender o que as(os) discentes entendem por diversidade é o primeiro passo para podermos construir os parâmetros e subsídios que nos possibilitarão analisar a percepção desses sujeitos sobre essa temática no decorrer do processo formativo do curso de Educação Física da UFCAT. Desse modo, em linhas gerais, podemos dizer que as definições por elas e

eles apresentadas direcionam para um entendimento que se direciona para uma perspectiva que emprega a diversidade a partir dos aspectos da pluralidade, cujas diferenças caracterizam-se como princípios extremamente importantes para a constituição das identidades dos sujeitos.

4.3 As percepções sobre a diversidade no processo formativo

Desde o surgimento do curso de EF, quando a universidade ainda era um Campus Avançado da UFG de Goiânia (CAC/UFG), a habilitação é em licenciatura para atuação, preferencialmente, na Educação Básica. Apesar de o currículo ter se modificado com o passar dos anos e a instituição ter se transformado em Universidade Federal de Catalão, a habilitação oferecida ainda permanece a mesma. Em razão disso, e considerando o posicionamento das(os) discentes em relação as expectativas de ingresso no curso, como visto anteriormente, procuramos saber, sinteticamente, como as entrevistadas e os entrevistados percebem a diversidade no processo formativo da licenciatura em EF da UFCAT.

Em seus discursos foi possível notar que, embora, entendam a necessidade de tratar a temática da diversidade de forma mais contundente nos oito semestres que compõem o curso, o que acontece é que muitas vezes o debate é escasso e, geralmente, promovido pelos próprios discentes. E mesmo quando há oportunidades de abordá-las, ocorre de a discussão esbarrar em alguns entraves que impedem o seu aprofundamento, como a falta de interesse pelo assunto por parte da turma, o fato de temática não fazer parte da história profissional e de vida de certos docentes, ou até mesmo pela carência de formação que possibilite aos docentes a reflexão e o trato dessa temática durante as aulas.

A esse respeito, ou seja, se as(os) discentes percebem a temática da diversidade no processo formativo do curso de EF da UFCAT de modo generalizado, temos os seguintes posicionamentos:

Deveria estar, mas em alguns momentos a gente encontra isso muito conflitante e é motivo, muitas vezes, de debate em sala, porque ao mesmo tempo a gente quer levar assuntos que demonstram a diversidade, até mesmo de matérias que saem daquele padrão que a escola oferece, do outro lado a gente tem a burocracia, então a gente não consegue levar, só que a diversidade é um tema fundamental para você mostrar para os alunos que estão no início da sua vida e sua formação cultural, social e profissional (GAL).

Mas dentro do curso, justamente pelos padrões que falei [Zezinho refere-se ao fato de na sua turma do curso de EF não haver muitas pessoas que fogem do padrão heteronormativo], ainda é superficial, não se fala tanto, porque é um discurso que não chega em algumas pessoas, os professores não aprofundam muito. Alguns

colegas meus até que são bem interessados por essas discussões, mas a grande maioria não (ZEZINHO).

Penso que é muito raso, não tem uma questão mais profunda sobre raça, gênero, sexo, classe, fica tudo muito superficialmente, em coisas do tipo “não pode separar meninas de meninos, o esporte é para todos”, mas não conseguem nos colocar em um lugar de entender como essa separação surgiu, por que hoje em dia se mantém desse jeito (ALEX).

A partir da fala de Gal, verificamos como ela compreende necessário a discussão da diversidade para a formação do sujeito na perspectiva da totalidade e como a educação, especialmente a EF, efetivamente mediada por uma professora e um professor bem preparado, pode-se colocar como instrumento de valorização e (re)conhecimento dessa diversidade. Do mesmo modo, Alex em seu relato, explicita que refletir sobre a diversidade de forma mais aprofundada e crítica poderia contribuir para o entendimento de algumas questões que foram se tornando comum no cenário educacional, como a separação dos estudantes por gênero em determinadas atividades escolares, assim como na EF, por exemplo. Entretanto, como acrescentou Zezinho, muitas vezes as(os) docentes não exploram o tema como alguns discentes gostariam simplesmente pelo fato de acreditarem ser um assunto que não chega em algumas pessoas, ainda que, ele também evidencie o anseio de uma parcela de estudantes por momentos que promovam a discussão sobre determinados temas relacionados à diversidade.

Analisando outro trecho da fala de Alex podemos observar que a ausência de debate acerca de temas voltados para a diversidade tem servido de estímulo para que alguns(mas) discentes desenvolvam o seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC²⁶ a partir de pautas vinculadas à questão da diversidade, como em seu caso, por exemplo

Como te falei em relação ao tema de gênero eu até que consigo mediar, dependendo da situação. Até mesmo pela minha experiência. Por exemplo, se eu chego em uma sala de aula e encontro um conflito entre uma aluna *trans* e isso gera uma questão dentro da escola e da sala, eu consigo, por ser gay e ter uma questão minha. Só que outros professores tratariam de forma diferente, porque dentro do nosso processo de formação não existe essa inclusão. E essa é a denúncia que eu faço no meu TCC (Alex).

Além disso, Alex acredita que o anseio pela promoção da reflexão sobre a diversidade está intimamente ligado à experiência de vida de muitos discentes, os quais

²⁶ Alex declara que o tema do seu TCC estará voltado para a temática da diversidade justamente por ele sentir a necessidade de melhoria do trato dessa temática no processo formativo. Para ele, o fato de ser gay contribui para que ele se sinta preparado para lidar com alguns conflitos que envolvem a diversidade, o que ele compreende não ser tão simples assim para os demais colegas heterossexuais, pela fragilidade formativa do curso nessa questão e por não se interessarem pelo assunto.

passaram por episódios de discriminação e de preconceito nas aulas de EF e/ou em outro momento na escola. Ele que se apresenta como homem gay relata que, independentemente de sua orientação sexual, sempre foi caracterizado como gay pelos demais colegas da escola apenas por gostar de praticar voleibol e não de futebol. Agora, como pode, a prática de uma modalidade esportiva ser capaz de definir o gênero ou a sexualidade de um sujeito? De onde vem essa relação capaz de rotular e caracterizar os indivíduos de tal maneira a desconsiderar toda a sua identidade?

Eu sempre gostei de vôlei, que era taxado como um esporte para meninas. E, eu, por fazer ou querer jogar, tinha fama de ser gay. Eu sou gay, mas não era por isso. O esporte em si é muito importante e eu gostava de praticar. Nunca gostei de futebol, por conta do machismo, nunca me senti pertencente a esse universo masculino (ALEX).

Nos casos específicos das modalidades de futebol e voleibol, a questão está ligeiramente atrelada à simbologia que essas práticas corporais apresentam. Ao primeiro, justifica-se, equivocadamente, ser um esporte voltado para homens, devido as técnicas corporais características da modalidade, cujos movimentos ressaltam o confronto físico-corporal, a violência, o atrito e o contato direto com o outro.

Vejamos

O futebol pertence a uma categoria de esportes que tem como um dos ingredientes centrais a aceitação social de expressões ritualizadas de violência física. De fato, numa partida de futebol acontece a simulação de um confronto, onde as equipes são autorizadas, até certo ponto, a praticar a violência, representando uma luta. (...) O futebol, ao aceitar alguns tipos de enfrentamentos, torna-se um *affaire d'honneur*, pois qualquer forma de afronta física significa uma afronta à honra. Em outras palavras, a “esfera ideal” que rodeia uma pessoa de honra fica manchada com uma afronta física. (...) É por isso que o futebol é endereçado ao universo masculino, ou aponta para a construção de papéis masculinos, pelo menos nas sociedades “mediterrâneas”, pois todos os esforços dos jogadores de uma equipe se direcionam a barrar as ações dos adversários em busca do triunfo (a ‘violação’ de seu próprio gol), e em impor a sua própria vontade (a ‘conquista’ do gol do adversário). Pode-se também perceber que existem algumas normas de masculinidade no futebol, tanto entre jogadores, como entre torcedores, que enfatizam a capacidade de luta e a “garra”. Estas mesmas formas de masculinidade podem ser encontradas, em um outro grau, nas expressões tradicionais de masculinidade ligadas à honra nas sociedades que praticam o futebol de forma preferencial (SOUZA, 1996, p. 50).

Do mesmo modo, no que tange ao voleibol, de acordo com Coelho (2009), essa modalidade tem sido inadequadamente e historicamente considerada como um esporte predominantemente feminino, muito embora, no seu surgimento, o voleibol, assim como muitos outros esportes, tenha sido desenvolvido para homens, já que às mulheres, a prática esportiva era relegada. Dentre as razões que a autora utiliza para explicar a atribuição

equivocada do voleibol como esporte feminino, destacam-se o fato de ter sido o primeiro esporte coletivo a contar com a participação efetiva das mulheres nos Jogos Olímpicos, seja na torcida, seja nas equipes, além da ausência da afronta física e da violência tal qual ocorre no futebol, sugerindo à modalidade uma conotação mais tolerante e menos segregadora. Com base nisso, a autora vai dizer ainda que, o voleibol, um espaço que acolhe os destoantes da masculinidade viril, será estigmatizado como “um espaço de sociabilidade feminina...”, ao não contemplar os estereótipos típicos da prática do futebol construídos histórica e culturalmente no meio esportivo mediante as influências da masculinidade normativa (COELHO, 2009, p. 91).

Nesse contexto, a fala de Alex expressa o poder que a cultura heteronormativa dominante tem de influenciar os diversos âmbitos da vida social, impondo regras comportamentais ajustadas exclusivamente em uma perspectiva binária inexorável e que atinge, inclusive, o esporte e a EF. Segundo Louro (2017), a escola tem produzido historicamente o que é ser homem e o que é ser mulher a partir de uma ótica heterossexual hegemônica e, com isso, reproduzido desigualdades e preconceitos. Ao ignorar episódios que demandam mediação, como no caso apresentado por Alex, a escola negligencia o seu papel de instituição democrática e desconsidera a oportunidade de desconstrução de uma escola arcaica e presa a modelos educativos dissonantes da realidade, que insistem na oposição masculino-feminino, a fim de que o entendimento acerca das relações de gênero possa, de fato, evoluir.

Para as(os) discentes, outro fator que contribui para a escassez de debates acerca da diversidade no curso de EF se relaciona aos aspectos que dizem respeito ao currículo, a didática e até mesmo à bibliografia utilizada por alguns docentes em seus componentes curriculares.

Até mesmo na faculdade a gente se encontra com certas dificuldades em relação à isso [debate sobre diversidade] porque a gente vê que falta ainda essa discussão [sobre diversidade], muitas vezes nos próprios textos que são passados pra gente, esses pensamentos do que realmente seria a diversidade e como colocaria isso em prática (GAL).

Malévola concordando com o posicionamento de Gal sobre o fato de a temática da diversidade não estar contemplada integralmente no curso de EF, destaca:

Não acho [que a temática esteja contemplada no curso] pois, temos que olhar a dificuldade do aluno, que além de raça e cor, muitos alunos na educação básica têm alguma deficiência, dificuldades financeiras, e o curso não dá exatamente essa bagagem para chegarmos e darmos uma aula para toda essa diversidade de alunos, então deixa a desejar. Na questão da didática, quando a gente está aqui na faculdade

aprendendo, não tem essa base, estrutura, para dizer “vai ter tal aluno que precisa disso”, muito fica no enfoque da BNCC e em algumas literaturas que a gente não vai usar especificamente... É limitado, acredito que a educação física tem uma boa literatura, materiais acadêmicos legais, artigos, mas não abraça todo o processo de estar dentro de uma sala levando conhecimento para o aluno e estar direcionando essa diversidade humana que temos que estar lidando na sala de aula (MALÉVOLA).

Conforme o seu relato, Malévola aponta que falta um direcionamento didático-metodológico na mediação dos objetos de conhecimento abordados em alguns componentes curriculares para que as(os) discentes sejam capazes de assimilar e se apropriar da discussão da diversidade e de toda a sua complexidade e, conseqüentemente, se perceberem pedagogicamente preparados e preparadas para lidar com essa temática na sala de aula. Esse fato pode ser facilmente traduzido no anseio por uma formação que fomente o direcionamento que vai além do quê ensinar, mas para quem e como ensinar.

Na fala de Malévola, verifica-se também uma queixa em relação à uma formação capaz de possibilitar condições reais de trato da diversidade escola. Ao afirmar que essa instituição é tipicamente um campo diverso, apresentando algumas características dos sujeitos que a integram, ela expressa a sua angústia no que diz respeito à necessidade de melhorias no processo formativo acadêmico e profissional em EF. Posicionamento que me fez recordar de Freire (1996, p. 38), quando ele afirma que “A prática pedagógica, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética.” Pois, foi o sentimento que pude absorver com o trecho da fala da entrevistada quando do seu desejo por uma formação que lhe confira uma postura ética e compromissada com o seu papel enquanto docente.

Além disso, Malévola ainda destaca a questão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁷, já prevista tanto pela Constituição de 1988, pela LDBEN 9394/96, quanto pelo PNE sancionado em 2014, que trata-se da concretização de uma base comum para a educação em nível nacional, que desde então tem assumido um grande espaço nos debates acadêmicos brasileiros. Logo, não é de se estranhar quando Malévola diz “*Muito fica no enfoque da BNCC*”, vez que, por se tratar de uma política nacional de educação, com a sua aprovação e implementação em 2018, todas as escolas públicas e particulares tiveram obrigatoriamente

²⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF:

MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 de jan 2023.

que adotá-la como referência para a elaboração de seus currículos (SILVA; BORGES, 2020). Essa é uma política que vem recebendo numerosas críticas de diversos setores da sociedade, sobretudo, pelo caráter mercantilista, privatizante e pouco emancipatório do ensino preconizado no documento.

Por fim, a entrevistada fala sobre a literatura que lhe foi apresentada até o momento no seu processo de formação na licenciatura, bem como, dos materiais didático-pedagógicos disponíveis, chamando a atenção para o fato que, eles por si só, não garantem uma formação para o trato da diversidade durante as aulas de EFE.

Mais do que isso, é necessário que todos os recursos disponíveis, independente de sua natureza, sejam oferecidos e usufruídos com vistas a desenvolver as potencialidades humanas e profissionais das professoras e dos professores em formação que, tomados por princípios de ordem política, ética e humana sintam-se capazes do pleno exercício docente, no qual a delicadeza seja o elo da relação docente-discente. Pois, segundo Teixeira (2007, p. 442-443)

docência diz respeito ao delicado envolvimento, ao delicado comprometimento, a uma delicada preocupação e zelo com os destinos e temporalidades: humanos: uma delicadeza para com a vida humana, de todos e todas as mulheres e homens – para com o bem comum. E uma delicadeza para com cada vida, presente em cada um e cada uma, individualmente (TEIXEIRA, 2007, p. 442-443).

Nesse sentido, além do desenvolvimento teórico-prático, indiscutivelmente, necessário para o exercício docente, consideramos pertinente também que os cursos de formação docente estejam atentos ao estímulo e ao aperfeiçoamento dessas outras potencialidades igualmente importantes para uma educação para a diversidade.

4.4 Os discursos sobre a diversidade na concretização do currículo

Especificamente em relação aos componentes curriculares que integram o currículo de EF da UFCAT, procuramos saber das(os) discentes se há a articulação da temática da diversidade com os seus respectivos objetos de estudos e como ela vem sendo contemplada dentro de cada um deles. Porém, é importante lembrar que cada discente tem uma percepção e uma experiência que é bastante singular e subjetiva com o processo de ensino-aprendizagem, o que, conseqüentemente, pode resultar em divergência de opiniões e percepções a respeito de um mesmo componente curricular.

Assim sendo, temos os seguintes posicionamentos

Tem muito a melhorar, mas como eu disse, o curso ficou enrijecido, preso nas mesmas metodologias, mesmas dinâmicas, mesmos conteúdos de 10, 20 anos atrás. Não se buscaram atualizar, e a gente está em constante atualização, o mundo está em constante atualização... falta uma inovação do corpo docente quanto aos conteúdos que são passados (GAL).

O que se observa na fala de Gal é uma denúncia em relação à necessidade de formação continuada para os(as) docentes do curso de EF. De acordo com o seu depoimento, entende-se que as necessidades das(os) discentes em relação à formação didático-pedagógica para atuação profissional na escola são outras e, por isso, os(as) docentes precisam cada vez mais buscarem atualizações, seja no que se refere aos conteúdos, seja no que diz respeito às metodologias de ensino.

Entretanto, é válido destacar que o PPC vigente do curso de EF é um documento recente, datado do ano de 2016 e foi estruturado, como vimos no seu capítulo 3, por meio das principais diretrizes e normas educacionais atuais, buscando adequar-se às orientações nacionais para a formação em EF. Igualmente, vimos que a intenção da sua implementação esteve atrelada à uma proposta formativa mais autônoma e independente em relação à UFG de Goiânia. É notória a tentativa de elaboração de um projeto de educação voltado para as reais necessidades formativas acadêmicas, podendo ser facilmente observada a partir dos documentos que servem como base para a sua construção, assim como nos princípios fundamentais que orientam o documento, expressos pela formação humana com responsabilidade social.

Por isso, é no mínimo curioso, o posicionamento das(os) discentes em relação à percepção da diversidade ao longo de seus processos formativos no curso de EF. O que chama a atenção é: como um documento elaborado recentemente, fundamentado nas principais leis que orientam tanto o ensino superior, como a licenciatura em EF, com vistas a Educação Básica, pode se apresentar obsoleto na visão das(os) discentes? Torna-se mais curioso ainda quando olhamos para o PPC e verificamos que a sua proposta curricular se apresenta estruturada por meio de um eixo firmado na perspectiva da diversidade.

destaca-se, neste PPC, a existência de um eixo de formação que atravessa toda a matriz curricular da Licenciatura Plena em Educação Física da Regional Catalão da UFG, que é o eixo da Diversidade Cultural e Diferença, e que pode ser traduzido na necessidade de incorporar no currículo os temas Gênero, das Relações Étnico-raciais, da Inclusão, da Educação Especial, da Educação em Direitos Humanos e das Políticas de Educação Ambiental. Tal presença justifica-se pela contemporaneidade e importância do tema nos processos de formação profissional não só das Ciências Humanas, mas de quaisquer áreas acadêmicas responsáveis por preparar jovens

realmente habilitados para atender e lidar com as mais distintas demandas da nossa sociedade (UFG, 2016, p. 266).

Como desdobramentos desse impasse, são inúmeros os questionamentos que podemos fazer para tentar compreender o posicionamento das(os) discentes frente ao curso de EF e a temática da diversidade. Pois, como são estruturados os componentes curriculares? Como se dá a articulação do eixo proposto pelo PPC com os componentes curriculares? As ementas dos componentes curriculares condizem com o perfil de egresso pretendido pelo curso? Qual é o papel do ensino, da pesquisa e da extensão no que diz respeito a diversidade?

Para facilitar a visualização e, por conseguinte, a compreensão a respeito dos componentes curriculares que, segundo as entrevistadas e os entrevistados, possibilitaram, de certo modo, reflexões sobre a temática da diversidade no curso de EF da UFCAT e, assim, confrontarmos as suas percepções com o que diz o PPC, elaboramos o quadro abaixo, tendo como referência o seguinte questionamento: *Como você percebe a temática da diversidade nos componentes curriculares ofertados pelo curso?*

Quadro 1 – Relação dos componentes curriculares citados pelas entrevistadas e pelos entrevistados de acordo com a questão: *Como você percebe a temática da diversidade nos componentes curriculares ofertados pelo curso?*

Entrevistada(o)	Resposta
Gal	Antropologia do Corpo Psicologia Educacional Fundamentos Filosóficos e Sócio Históricos da Educação Física Educação Física Adaptada Metodologia de ensino e Pesquisa em Ginástica Oficina Experimental Estágio Supervisionado
Zezinho	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança Educação
Malévola	Fundamentos Filosóficos e Sócio Históricos da Educação Fundamentos Filosóficos e Sócio Históricos da Educação Física Educação Física Adaptada
Alex	Educação Física Adaptada Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança Educação

Fonte: Produzido pelo autor por meio da análise das entrevistas.

A partir desse quadro procuramos apresentar e analisar as argumentações das(os) discentes em relação às suas percepções sobre o currículo do curso de EF frente a temática da diversidade. Inicialmente trazemos o posicionamento de Gal que declara que as discussões sobre a diversidade

Aparecem mais nas disciplinas de estágio, porque a gente está lá na prática e a gente leva essas discussões para o momento da reflexão, mas discussões, opiniões e textos

voltados pra isso é muito difícil, quase não tem. Na Antropologia do Corpo a gente fala muito sobre diversidade, principalmente voltado para o corpo, porque o tema da aula fala disso, na Psicologia Educacional eu consigo presenciar bastante. No início da faculdade, em Fundamentos Sócio-Históricos e, no geral, na Educação Física Adaptada (GAL).

Zeinho, por sua vez, salienta que durante o primeiro ano de curso presenciou mais momentos de discussão sobre a diversidade em alguns componentes curriculares. Contudo, reforça que o desinteresse por parte de alguns estudantes sobre a temática dificulta as(os) docentes de conduzirem reflexões dessa magnitude em suas aulas. Esclarece que o machismo impregnado nas condutas e nas relações entre alguns colegas é um fator preponderante no cerceamento do debate. Concomitantemente, Zeinho aponta ainda que, muitas dessas discussões, quando acontecem, ora são iniciadas por grupos específicos de discentes que levam para o contexto das aulas algumas problematizações, ora são levantadas por professores e professoras que apresentam uma experiência de vida mais estreita com as temáticas que envolvem a diversidade.

No primeiro ano de curso era muito presente, em Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica, em Dança, conseguimos ver de uma maneira mais ampla até mesmo por conta das professoras. A [professora 1] e a [professora 2] têm uma discussão mais profunda sobre isso, elas conseguem levar a gente por vários caminhos e a pensar sobre justamente pela vivência delas e as disciplinas que ministram. Já em outras disciplinas ou em outras turmas, por causa dos alunos não estarem interessados, faz com que os professores, às vezes, não consigam ter liberdade para abordar o assunto (ZEZINHO).

Analisando as ementas dos componentes curriculares mencionados anteriormente por Zeinho, observamos que tanto em Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar I, quanto em Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança Educação I, ambos ofertados no primeiro ano do curso, há certa intenção em proporcionar o contato com os conhecimentos desses componentes sob o viés da “Diversidade Cultural e Diferença”. Isto é, pelo eixo definido pelo PPC para transversalizar a proposta curricular do curso, conforme se verifica nos trechos das ementas desses componentes curriculares que expressam a proposta e os objetivos de ensino de cada um deles, respectivamente (UFG, 2016, p. 266).

Estudo do conceito e das formas de expressão da Ginástica na formação histórica, estética e social da civilização ocidental, na tradição dos projetos político-pedagógicos da Grécia e do Iluminismo, ou seja, da Paidéia e da Bildung. Apreensão dos elementos constitutivos da ginástica e de sua abordagem enquanto conteúdo temático tratado pelas teorias pedagógicas da Educação física. Elaborar e investigar elementos teórico-metodológicos do trato da ginástica no campo do currículo escolar

frente aos temas do gênero, sexualidade, das relações étnico-raciais, da inclusão, da deficiência e das políticas de educação ambiental (UFG, 2016, p. 285).

Estudo básico dos aspectos históricos, conceituais, técnicos e estéticos da dança-educação e de sua influência na Educação e na Cultura Brasileira. Influências das História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na dança e manifestações culturais brasileiras. Estudo básico da linguagem expressiva desenvolvida pela dança-educação, considerando a universalização de diferentes manifestações artístico-culturais e as possibilidades para a formação humana de crianças, jovens e adultos no campo da Diversidade, Inclusão e Deficiência (UFG, 2016, p. 283).

Embora as propostas de ensino desses dois componentes curriculares deixem evidente o desejo de uma formação alinhada com a temática da diversidade, ao analisar as referências básicas e complementares de ambos, constatamos que apenas o componente curricular de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança-Educação I apresenta obras que tratam especificamente dos temas correlatos à diversidade ou às suas categorias constitutivas. Essas referências encontram-se assim definidas: uma referência básica versando sobre dança, sexo e gênero; e três referências complementares que abordam a questão da cultura, do corpo e da dança.

Mesmo que o componente curricular de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar I não traga em suas referências básicas e complementares obras diretamente relacionadas ao eixo da diversidade, não podemos afirmar que essa temática não sejam ou não possa ser tratada pelos(as) docentes em suas aulas, uma vez que, os currículos representam uma referência e, como tal, não são rígidos. Além disso, como destaca Sacristán (1995), há uma diferença grande entre o currículo real, que é aquele que se concretiza nas ações do dia a dia, representado pelas experiências, relações e interações entre discentes e docentes, das declarações de intenções sobre o quê e como almejamos ensinar. Assim,

O currículo real é mais amplo que qualquer documento no qual se reflitam os objetivos e planos que temos. Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios alunos, dependendo dos materiais com os quais o aluno se relaciona, dependendo das atividades concretas que são desenvolvidas. Por isso se diz que o currículo real, na prática, é consequência do viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem – impõem – todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar (SACRISTÁN, 1995, p. 86)

Contudo, o que se percebe é que a ausência de referências que dizem respeito ao eixo da diversidade que pretende orientar a formação em EF na UFCAT, representa, minimamente,

uma incongruência entre os objetivos e os princípios do curso que fundamentam o PPC e a matriz curricular.

Como destacado por Zezinho, outro aspecto relevante no trato pedagógico do conhecimento, seja na escola, seja na universidade, é a experiência de vida da(o) docente, já que, segundo ele, muitas vezes é o que faz com que as discussões sobre a diversidade e outros temas correlatos, mesmo que esporadicamente, aconteçam nas aulas da licenciatura curso em EF. Sabemos que a prática pedagógica é envolta de muitos saberes e ações que nem sempre se resumem àquilo que aprendemos seja na formação inicial, seja na formação continuada. De acordo com Pimenta (2002) esses saberes são construídos por meio das nossas experiências de história vida e da nossa relação com o ofício da escola. Tardif (2007, p. 48-49), afirma que tais saberes “não provém das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”. Ou seja, se aprende e se produz cotidianamente na relação que a(o) docente vai estabelecendo com a sua prática, com os estudantes e com o conhecimento. Assim, ao mencionar que a diversidade é mais abordada por algumas docentes, Zezinho está tentando evidenciar que, as histórias de vida delas têm sido escritas por linhas que se cruzam e entrecruzam com as questões que se relacionam com a temática da diversidade, refletindo no fazer pedagógico.

Citando um exemplo que ocorreu em determinada aula, Zezinho destaca uma experiência bastante produtiva cuja discussão da temática da diversidade esteve no centro da aula e explica como o trato com essa questão pode ser delicado ou até mesmo coibido se não houver uma mediação eficiente.

Um exemplo foi no vôlei, quando meu grupo pegou aulas em um horário contrário com uma turma pequena que já estava quase se formando, e conseguimos tratar disso com maior profundidade e levar para outros aspectos que poderiam ter no vôleibol ou não. Então falamos da Tiffany, uma jogadora transexual que hoje atua no Osasco e na época havia uma discussão se ela poderia jogar ou não, por ser transexual e ter começado sua transição muito tarde, aos 31 anos, o que acredito que na minha turma não conseguiríamos discutir a questão por conta do machismo de alguns (ZEZINHO).

Nessa exposição, Zezinho evidencia que é urgente e necessário discutir a questão da diversidade, seja no ensino superior, seja na escola ou na aula de EF. Para defender o seu ponto de vista ele apresenta o caso da atleta Tiffany Pereira de Abreu, jogadora da equipe feminina do Osasco Voleibol Clube, do interior paulista, “e primeira mulher *trans* a competir no alto rendimento esportivo brasileiro” (GARCIA; PEREIRA, 2020, p. 3).

Para compreender esse caso e entender a urgência de se tratar a diversidade na formação inicial, é preciso, antes de mais nada, entender, de acordo com Jesus (2012) que pessoas *trans* são aquelas se identificam com o gênero diferente daquele que lhe foi designado no nascimento independentemente do seu desejo sexual e de haver ou não intervenção cirúrgica para adequação física. Desse modo,

Cada pessoa transexual age de acordo com o que reconhece como próprio de seu gênero: mulheres transexuais adotam nome, aparência e comportamentos femininos, querem e precisam ser tratadas como quaisquer outras mulheres. Homens transexuais adotam nome, aparência e comportamentos masculinos, querem e precisam ser tratados como quaisquer outros homens. Pessoas transexuais geralmente sentem que seu corpo não está adequado à forma como pensam e se sentem, e querem “corrigir” isso adequando seu corpo à imagem de gênero que têm de si. Isso pode se dar de várias formas, desde uso de roupas, passando por tratamentos hormonais e até procedimentos cirúrgicos (JESUS, 2012, p. 15).

No caso da atleta Tiffany, citado por Zezinho, trata-se de uma mulher *trans*, que se identifica como sendo do gênero feminino, ainda que tenha nascido biologicamente com o sexo masculino. Por se tratar de uma questão de identificação, em muitos casos, para se sentirem mais confortáveis socialmente é comum que esses indivíduos recorram a tratamentos hormonais e/ou cirurgias para modificação da sua aparência, como destacado pela autora.

Segundo Santos (2020) foi exatamente isso que ocorreu com Tiffany que, para ser reconhecida como mulher, tanto socialmente, como no meio esportivo, submeteu-se, em 2012, a tratamentos hormonais, cirurgia de feminização facial e alteração do seu registro civil. Sua história repercutiu e começou a ganhar a atenção da mídia em 2017 quando a Federação Internacional de Voleibol (FIVB), maior instituição de regulamentação do voleibol no mundo, concedeu-lhe uma autorização para que ela pudesse se inscrever nas competições femininas de voleibol em nível nacional, o que até então não era permitido. Dividindo opiniões dentro e fora de quadra, entre atletas, técnicos, médicos, fisiologistas e personagens ligadas ao direito desportivo, o principal argumento contestador da participação de pessoas trans em competições formais, como no caso de Tiffany, vem centrado-se, conforme aponta Santos (2020, p.13), na perspectiva biológico-médica que alega que “a formação corpórea de uma atleta transgênero pelo hormônio testosterona durante toda a fase de puberdade, implicaria sérias vantagens a sua performance atlética”, quando comparado ao organismo feminino e aos seus respectivos hormônios. O que significa dizer que, apesar de Tiffany ter passado por tratamento de transição hormonal, não há garantia de que ela apresente condições para competir de forma igualitária com as demais jogadoras.

Contudo, em 2015, o Comitê Olímpico Internacional (COI), organização não governamental que regulamenta e organiza os Jogos Olímpicos, primando pelo desenvolvimento do esporte para todos, sem discriminação, estabeleceu alguns critérios a fim de permitir a elegibilidade de atletas trans para participação em competições formais. Em se tratando de homens que realizam a transição para mulher, que é a situação de Tiffany, o Comitê definiu: manutenção do hormônio testosterona abaixo de 10 nmol/l (nos 12 meses anteriores à competição, bem como no período de elegibilidade para a competição); declaração de identidade feminina (por pelo menos 4 anos); monitoramento médico que ratifica constantemente a elegibilidade da atleta; e suspensão por 12 meses em caso de descumprimento dos critérios anteriores²⁸. Ainda assim, advertiu o COI, que caberia a cada modalidade estabelecer os seus respectivos critérios. Com isso, a FIVB que à época não havia um posicionamento oficial sobre o assunto, limitou a participação das atletas *trans* apenas às competições de níveis nacionais, não sendo possível, portanto, que Tiffany representasse o país na Seleção Brasileira de Voleibol nos campeonatos internacionais (SANTOS, 2020).

No desenrolar do caso, em concordância com os critérios estabelecidos pelo COI, a Comissão Nacional de Médicos do Voleibol da Confederação Brasileira de Voleibol se manifestou favorável à participação de atletas *trans* nas competições femininas. Igualmente a Comissão de Direito Desportivo da OAB/RJ e o Tribunal de Justiça Desportiva do Futebol do Rio de Janeiro esclareceram que, em relação à Tiffany, esta encontrava-se em conformidade com os pré-requisitos exigidos pelo COI, podendo, então, participar legalmente das ligas brasileiras de vôlei (SANTOS, 2020). Foi assim que, em 2017, Tiffany iniciou a sua carreira no voleibol feminino fora do país e, em 2018, passou a integrar a equipe feminina brasileira do interior do estado de São Paulo, SESI/Vôlei Bauru. (GARCIA; PEREIRA, 2020).

O exemplo que Zezinho nos traz a partir do caso da atleta Tiffany é extremamente importante para pensarmos a diversidade na formação inicial em EF, pois, esbarra em questões nevrálgicas que atravessam não só o esporte de alto rendimento, mas também a Educação Física Escolar e os seus objetos de conhecimento na estreita relação com uma série de categorias como corpo, gênero, preconceito, discriminação, binarismo (sexual e de gênero), subjetividades e muitos outros.

Nesse sentido, pensando especificamente no contexto educacional brasileiro, Adad et al (2020), nos mostra que, muitas vezes, a educação atua normatizando os corpos dentro de uma ordem binária de gênero, produtoras de violências conhecidas como “heteroterrorismo

²⁸ COMITÊ OLÍMPICO INTERNACIONAL. Reunião de Consenso do Comitê Olímpico Internacional sobre a Reatribuição de Sexo e Hiperandrogenismo.

cultural”. Com isso, ao impor a cultura heterossexual, caracterizada basicamente por masculino/homem, feminino/mulher, ditando-nos as regras comportamentais, a escola acaba excluindo os corpos que destoam desse padrão e as demais identidades de gênero, como as mulheres *trans*. Por isso, é importante que as professoras e os professores em seus processos formativos sejam levados a pensar a partir de uma vertente que extrapole o binarismo heterossexual que nos é imposto social e culturalmente, para que, ao chegarem na escola, não sejam mero reprodutores de um sistema violento, excludente e discriminatório.

Ao trazerem a discussão sobre Tiffany para as aulas da licenciatura em EF, as(os) discentes reforçam a urgência de abrimos os nossos olhos para enxergarmos o outro e o seu corpo dissonante da heteronormatividade. Denunciam ainda como a cultura heterossexual se faz presente na sociedade, sobretudo, no curso de licenciatura em EF, quando se observa, principalmente, por meio do depoimento das entrevistadas e dos entrevistados, que alguns docentes resistem a promoverem esse tipo de debate por entenderem que essa temática não corresponde aos interesses de uma parte das(os) discentes ou até mesmo por não coincidir com os seus próprios interesses. Logo, esse comportamento negligente, ancorado em princípios hegemônicos aplicados durante o processo de formação na licenciatura, sem possibilidades reflexivas voltadas para as diferenças, pode acarretar sérias influências na prática docente na escola, tornando tais profissionais reprodutores do sistema heteronormativo, vez que, o silêncio frente ao outro e às suas diferenças fora a única coisa lhes apresentaram em sua formação.

O silêncio de educadores diante do incômodo causado por um estudante que age de forma distinta da maioria não é uma atitude neutra. É uma tentativa de eliminá-lo. Fingir que alguém não existe nada tem de imparcial, e ignorar costuma ser a melhor forma de fazer valer os padrões de comportamentos considerados “bons”, “corretos”, “normais”. O silêncio e a tentativa de ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com valores e comportamentos hegemônicos (ABRAMOWICZ; SILVÉRIO, 2006, p.18).

Calar-se em função de uma parcela de discentes ou por receio de não agradar a maioria, é colocar-se coniventemente ao lado daqueles que exercem violência e tornam invisíveis os diferentes dos padrões hegemônicos, como Tiffany. É, acima de tudo, “tratá-los como não-sujeitos, desmerecê-los porque não correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que não podem existir, já que não podem ser nomeados” (ABRAMOWICZ; SILVÉRIO, 2006 p.19).

Em relação ao caso da atleta *trans*, Tiffany, e das demais situações que se apresentam no cenário educacional envolvendo as questões de gênero, bem como, do silenciamento diante de episódios dessa magnitude, Adad et al (2020, p. 13) afirma que

É imperioso que a escola não oculte o processo de produção do gênero e passe a reconhecer suas marcas, suas violências. Desse modo, os corpos podem ser tomados por fluxos criativos. Um aprendizado pelas diferenças faria dos corpos não espaços de punição mas, sim, lugares de experimentação de si e da/os outro/as (ADAD et al, 2020, p. 13).

O não ocultamento e o reconhecimento da violência que o processo de produção dos gêneros coloca para os sujeitos é, segundo Adad et al (2020), um caminhar para a desconstrução da estrutura heterossexual historicamente dominante. No entanto, enfatizam as autoras e o autor que, “O desafio da educação não normalizadora seria a prática de atividades dialógicas, em que as experiências invisibilizadas, não reconhecidas, comumente violentadas, passassem a incorporar o cotidiano das instituições” (ADAD et al, 2020, p. 13). Trata-se, pois, de uma estratégia que procura desarticular a hierarquia colocada na escola para docente e estudante, em função de uma aprendizagem em que ambos, sejam ao mesmo tempo sujeitos, tanto de ensino, quanto da aprendizagem, efetivados a partir de um olhar e de uma escuta mais ativa.

É possível perceber por meio do relato de Zezinho e do exemplo por ele apresentado, como questões ligadas às identidades dos sujeitos estão atravessadas pelos papéis sociais que exercemos, os locais que escolhemos ocupar (ou que nos são impostos) e como o não acolhimento ao debate pode interferir negativamente na nossa capacidade de compreender e valorizar a diferença, o outro. Zezinho, nesta resposta, atribui ao machismo, a dificuldade dos componentes curriculares de abordarem a diversidade, deixando implícito também que o receio pela discriminação ou preconceito os impediram de refletir sobre o tema durante certos momentos na aula. No trecho abaixo que encerra a sua fala, ele aponta que a defasagem nas estratégias metodológicas somada ao desinteresse das(os) discentes também são um empecilho para estimular e desenvolver discussões que abranjam temas correspondentes a diversidade.

Depende muito do interesse dos alunos, em algumas disciplinas o ensino é o mesmo desde 2000, então são sempre os mesmos filmes, as mesmas discussões e só mudam as questões das provas. E é isso todos os anos. E acaba que por mais que se queira falar sobre diversidade, o professor não muda e não tem como diversificar as discussões (ZEZINHO).

A entrevistada Malévola acrescenta que pôde perceber o trato da diversidade nos componentes curriculares de Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação, Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação Física e em Educação Física Adaptada. Segundo ela, aspectos como raça, gênero e diversidade cultural estiveram presentes nas discussões realizadas durante as aulas desses componentes.

Tem algumas que se aproximam, como Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação e da Educação Física, que foram com professores excelentes. Trataram de raça, gênero, diversidade cultural, principalmente diversidade cultural. Discutimos o contexto histórico, surgimento do corpo, mente e alma, inclui esses aspectos. [...] Existem professores, eu já presenciei, que chegam e não tem uma estrutura de aula, um planejamento, e a gente fica perdido. Então, como ele abraça a diversidade se nem mesmo ele se prepara para dar determinada aula que é importante para a nossa grade curricular e a nossa formação pessoal (MALÉVOLA).

Fazendo uma análise dos apontamentos de Malévola sobre esses dois componentes curriculares, em paralelo com o que trazem as suas respectivas ementas, observamos que em ambos os componentes há a intenção de articular os seus objetos de estudos com temas específicos de uma educação preocupada com a diversidade. Em Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação, propõe-se abordar

A educação como processo social; a educação brasileira na experiência histórica do ocidente; a história das ideias pedagógicas, a ideologia liberal e os princípios da educação pública; os movimentos educacionais e a luta pelo ensino público no Brasil. Sociedade, cultura e educação contemporânea no Brasil frente aos eixos curriculares do gênero, da sexualidade; das relações étnico-raciais, da inclusão, da deficiência, dos direitos humanos e das políticas de educação ambiental (UFG, 2016, p. 282).

A respeito do componente curricular de Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação Física, o PPC preconiza abordar

História da Educação Física. Estudo das tendências pedagógicas construídas historicamente no campo da Educação Física brasileira. Conhecimento das principais correntes da teoria do conhecimento e dos pressupostos teórico-filosóficos subjacentes às teorias da Educação Física. Elementos históricos e filosóficos de análise da realidade da Educação e da Educação Física brasileiras. O corpo e a sociedade brasileira: ideologia e diversidade sociocultural (UFG, 2016, p. 288).

Os trechos das ementas dos componentes curriculares mencionados por Malévola relacionam-se com as experiências que a mesma relata ter vivenciado ao cursá-los. Neles verificamos a coerência entre proposta de ensino esboçada pelo PPC e a prática pedagógica docente, haja vista a possibilidade de visualizar por meio do depoimento da entrevistada o

efeito da articulação entre o que se traz por meio do documento orientador e aquilo que se efetiva no cotidiano formativo do curso. Além disso, as referências básicas e complementares desses componentes contribuem para essa percepção, pois direcionam para uma formação progressista em EF ao propor tratar filosoficamente assuntos como educação e direitos humanos²⁹ e emancipação e diferença na educação³⁰.

Porém, em conformidade com Zezinho, Malévola adverte que a ausência de um planejamento consistente pode interferir na abordagem de questões pertinentes à prática pedagógica no que diz respeito às categorias que ela indica acima. Por fim, Malévola salienta que no componente curricular de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada, que procura discutir o ensino e a aprendizagem do estudante com deficiência e/ou transtornos, conseguiu ter uma boa experiência com a diversidade, já que, segundo ela, no decorrer das aulas, a professora apresentou uma didática mais interessante que permitiu abordar com mais efetividade temas variados como deficiência, obesidade e raça.

Eis o que ela afirma sobre os componentes curriculares que trataram da temática da diversidade no curso de EF:

Vou citar a disciplina de Educação Física Adaptada, ela inclui sim, tenho que citar essa pois de toda mal, também tem coisas boas. Foi uma disciplina que abraçou também os alunos com deficiência, alunos obesos, questão de raça... a professora tinha uma didática legal... ela tentou sim trazer toda essa diversidade, então é um ponto positivo para a Educação Física Adaptada (MALÉVOLA).

No que concerne à MEP em Educação Física Adaptada, acreditamos que por se tratar de um componente curricular que lida diretamente com a inclusão, em especial da pessoa com deficiência, é comum que discentes o elejam como um dos principais componentes curriculares que se articulam com a temática da diversidade. Pois, as percepções que as(os) discentes expressaram a respeito da diversidade, por meio de seus depoimentos, estão intimamente relacionadas a perspectiva da educação inclusiva. Com isso, consideramos apropriado afirmar que uma educação para a diversidade também é uma educação para a inclusão. Inclusão no sentido de que todos e todas se sintam pertencentes ao processo educativo, aos espaços e aos projetos educacionais, em que o direito de aprender esteja à frente de qualquer coisa. Essa reflexão é para dizer que assim como os(as) demais discentes anunciaram MEP em Educação Física Adaptada como principal exemplo de componente

²⁹ FERREIRA, L. G.; ZENAIDE, M. DE N.; DIAS, A. (Org). Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos e filosofia. João Pessoa: Editora da UFPb, 2010. 387p.

³⁰ ALMEIDA, F. Q. DE; BRACHT, V. Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 189p.

curricular que dialoga com a questão da diversidade, o entrevistado Alex também vê neste componente um espaço no qual é possível conhecer de forma mais aprofundada as diferenças dos estudantes, principalmente aquelas relacionadas às deficiências, aos transtornos ou às síndromes.

Um outro exemplo que ele destaca é o componente curricular de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança-Educação que, como aponta, permite discutir não só os aspectos sócio-históricos da dança, como também tratar da questão racial. Vejamos o que ele diz:

A dança tem uma questão mais sócio histórica, então a gente consegue adentrar na questão da raça. Na disciplina de inclusão, a matéria em si fala sobre isso, o papel da professora é abrir sobre todas as deficiências, transtornos e síndromes para que a gente consiga entender e saber como vai ser futuramente quando a gente entrar no papel de professor (ALEX).

Para as(os) discentes há uma escassez de discussões sobre a diversidade na rotina do curso de EF, especialmente no que diz respeito ao ensino, ou seja, nos componentes curriculares. Realizando uma leitura minuciosa dos planos de ensino desses componentes apresentados pelo PPC, verificamos que, de fato, alguns deles parecem não abordar a questão da diversidade na sua rotina formativa, já que não mencionam essa temática nem na ementa nem nas referências bibliográficas, ou, quando mencionam, restringem-se apenas ao trato com as pessoas com deficiência, como é o caso de MEP em Atletismo I e MEP em Atletismo II; MEP em Práticas Aquáticas I e MEP em Práticas Aquáticas II; MEP em Handebol; MEP EM Futebol II.

Por outro lado, convém destacar que há outros espaços e momentos que, minimamente, parecem promover o contato das(os) discentes com questões ligadas a diversidade. Conforme base em suas falas, esses momentos correspondem aos projetos de pesquisa, projetos de extensão, programas de iniciação científica, programas de iniciação à docência e a residência pedagógica.

4.5 O papel da pesquisa e da extensão na formação para o trato da diversidade

Quando questionamos às entrevistadas e aos entrevistados em quais momentos do curso tiveram experiências formativas com a temática da diversidade, foram citadas algumas vivências específicas por meio de componentes curriculares que, segundo eles e elas, proporcionaram uma intervenção prático-pedagógica mais efetiva, como em Oficina

Experimental, Estágio Curricular Supervisionado, MEP em Dança-Educação, MEP em Educação Física Adaptada, bem como, em alguns programas e projetos.

No que se refere aos projetos de extensão, o entrevistado Zezinho cita a sua participação no projeto CorpoEncena, programa de extensão e cultura vinculado ao curso de EF da UFCAT, que tem por objetivo proporcionar aos integrantes formação e experiências estéticas a partir de produções artístico-culturais e pedagógicas. Zezinho relata que durante o tempo em que esteve no projeto ele pôde participar de discussões mais densas com a temática da diversidade e conviver com um grupo diverso de pessoas, com diferentes identidades de gênero, raças e orientação sexual. Ele ressalta que a oportunidade de participar do Fórum Internacional de Ginástica Para Todos, em Campinas - SP, por meio do coletivo CorpoEncena, caracterizou-se como um intercâmbio cultural essencial para a concretização do debate e do contato pessoal e formativo com a diversidade

Participamos do CorpoEncena que trata muito da diversidade. Antes de vir pra Catalão eu já conhecia o CorpoEncena, pois sempre gostei muito de teatro, então, assim que cheguei no início de 2018, já comecei os ensaios do “Carará”. E já foi o meu primeiro projeto na universidade. Foi uma experiência muito intensa porque também tive que conviver com várias pessoas diferentes, de gêneros diferentes, negros, brancos, de orientação sexual diversa, mas que tinham o mesmo foco, que era apresentar ginástica para todos, apresentar uma coreografia e continuei no núcleo de teatro até o início da pandemia... Nos congressos que participamos com o CorpoEncena a gente foi para Campinas no Fórum Internacional de Ginástica Para Todos, então nada melhor pra falar de diversidade do que um congresso internacional em que de um lado temos gregas acrobatas e do outro senhoras fazendo ginástica (ZEZINHO).

Além do CorpoEncena, Zezinho menciona mais dois programas que contribuíram com a sua formação para a diversidade, o primeiro é o PIBID e o segundo a Residência Pedagógica, ambos voltados para o aperfeiçoamento da formação inicial de docente. Para ele, o que tornou possível o trato da diversidade nesses programas foi o perfil das respectivas professoras/coordenadoras, que já traziam em suas bagagens pessoais e profissionais experiências/vivências com questões voltadas para a diversidade e também para a inclusão.

No começo de 2019 abriu o edital para o PIBID, mas como já havia feito na UnB quando cursei química, não pude participar como bolsista, então entrei como voluntário... Depois de um ano, veio a Residência Pedagógica, que entrei como bolsista e consegui ver mais a diversidade, pois os temas e problemas iam surgindo decorrer das aulas, falamos sobre racismo, sobre gênero, sobre sexualidade, sobre essas coisas. Isso era abordado tanto pela professora, quanto pelos alunos. A professora coordenadora era a Maria³¹, então conseguimos ter esse diálogo mais

³¹ Substituímos o nome da professora mencionado nesse depoimento por nome fictício.

facilitado e orientado por ela, para que a gente conseguisse ter uma experiência melhor (ZEZINHO).

Em seguida, Zezinho acrescenta uma última experiência. Essa se deu por meio do projeto de pesquisa e extensão ofertado pelo curso de Pedagogia, no qual os estudantes visitavam uma escola no município de Catalão, vinculada à rede Estadual de Educação de Goiás, que ofertava o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Neste projeto, ele participava das aulas e observava o comportamento da juventude e como se dava a interação desses sujeitos no ambiente escolar. Para ele, essa foi uma experiência muito rica, pois, com ela pôde observar uma realidade bastante diferente de tudo o que já havia vivenciado, além do fato de o projeto ter se tornado um espaço importante para estudar e compreender tanto as juventudes como a diversidade.

Fiz também, em agosto de 2019, o projeto de extensão da professora Ana³², da Pedagogia, e era pra falar da juventude nas escolas. Fizemos visita à noite, no EJA e foi muito importante para mim porque era uma realidade que eu nunca tinha vivido, de pessoas adultas na escola, às vezes, muito cansadas por conta do trabalho. Víamos o perfil de aluno que estava ali só por estar, outros que estavam à margem da sociedade, que a gente julgava: será que é bandido? O professor também já desgastado, por ser à noite. E esse grupo todo se encontrava em sala de aula à noite. Foi uma das experiências mais chocantes eu vivi. [...] Fizemos uma observação passiva, em que ficávamos em sala de aula observando a interação dos alunos com os professores, a participação, se haviam alunos dormindo... Fizemos isso pra observar o comportamento da juventude (ZEZINHO).

No depoimento de Zezinho conseguimos verificar a relevância de se discutir e de se compreender a diversidade na formação inicial para, então, por meio dela, possibilitar às professoras e aos professores condições de tratar pedagogicamente essa temática nos contextos de suas aulas. Pois, é nítido que a experiência que ele teve no projeto citado o levou a refletir não só sobre as características desses estudantes, como também sobre as suas identidades e, com isso, fomentar o rompimento da barreira dos julgamentos precursores dos preconceitos, como ele mesmo mencionou em sua fala que o fazia.

São momentos como esses, de pleno contato com a realidade do fazer pedagógico, que nós, professores e professoras, constituímos-nos enquanto profissionais. São as possibilidades de poder refletir sobre essa mesma realidade que nos dão condições de (re)construir nossa prática pedagógica.

Assim como Zezinho, Malévola declara que também participou da Residência Pedagógica. Ela destaca que foi uma experiência bastante significativa para a sua formação

³² Nome fictício.

naquilo que se refere à temática da diversidade, no entanto, afirma que por ter sido realizada de forma remota, dada a pandemia da Covid-19, o contato e a discussão sobre a diversidade não foram tão explorados quanto poderia se a Residência Pedagógica tivesse sido realizada de forma presencial. Mesmo assim, Malévola apresenta alguns momentos importantes de reflexão sobre essa temática como, por exemplo, no caso em que o estudante relata a perda de sua mãe. Neste episódio, Malévola explica que além de terem tido a oportunidade de discutir questões ligadas às classes sociais, puderam também pensar com os estudantes alguns gatilhos que contribuem para desencadeamento de problemas psicológicos como a depressão.

Participei da Residência Pedagógica também. Tivemos o apoio da professora Maria e preceptora Karine, do Colégio Esplendor. Foram excelentes em auxiliarem a gente nesse processo de ter contato com os alunos, apesar de ter sido remoto, acho que por isso não abraçou tanto a diversidade, mas elas tentaram trazer aspectos para a gente entender os alunos e suas condições, muitos tinham depressão. Inclusive teve um caso que chegou na gente de um aluno que perdeu a mãe assassinada, então tentaram sim trazer essa diversidade, trazer pra gente o contexto dos alunos, as condições, mas acredito que se fosse presencial a gente teria ainda mais o contato com essa diversidade³³ (MALÉVOLA).

Ainda com relação aos projetos e programas, Malévola citou a experiência que teve com um projeto de iniciação científica desenvolvido a partir do próprio curso de EF também em uma escola estadual na cidade de Catalão. Nesse projeto o tema era voltado para a inclusão de estudantes com deficiência. Durante o momento presencial as(os) discentes deveriam observar todos os aspectos que envolviam a dinâmica da aula, desde o planejamento até a sua execução, atentando-se para a relação entre docente-estudante, estudante-estudante e, assim, verificar se a inclusão realmente acontecia. Malévola compreende que o projeto se articula com a temática da diversidade pelo fato de a categoria da educação especial ser uma das inúmeras outras que constituem e integram a diversidade.

Teve o projeto de Iniciação Científica que tratou da inclusão. Foi com a professora Leila, desenvolvido no Colégio Esperança, de forma presencial. Então teve mais a diversidade porque lá a gente tinha que observar os alunos com deficiência e como os professores tratavam esses alunos, como preparavam a aula, se era inclusiva ou se era exclusiva... O tema era inclusão, então a diversidade aconteceu para os alunos com deficiência, era um tema específico da diversidade³⁴ (MALÉVOLA).

Além disso, ela complementa que por meio das observações diversos episódios de discriminação e preconceitos foram identificados, muitos deles partindo do próprio professor

³³ Substituímos os nomes das professoras e o nome da escola mencionados nesse depoimento por nomes fictícios.

³⁴ Substituímos o nome da professora e o nome da escola mencionados nesse depoimento por nomes fictícios.

que, por não dar a devida atenção que o estudante demandava em função de sua limitação, acabava deixando-o a margem de algumas atividades. Da mesma forma, ela sugere que a discriminação também acontecia entre os estudantes, pois, durante a realização de jogos ou esportes que envolviam competição a participação dos mais habilidosos predominava em detrimento daqueles menos habilidosos. Sobre esses episódios, Melévola afirma

Percebi [discriminação] por parte do professor com o aluno e também entre os alunos. Mas é uma situação que o próprio professor se coloca, porque se ele não dá a atenção para aquele aluno o que os outros alunos vão entender? Se nem o professor dá atenção específica, como esses outros alunos vão reagir àquilo? A gente ia para observar, não interrompia em nada. Percebi que os alunos continuavam (era um jogo de handebol), o professor explicava as regras e muitos não passavam a bola para aquele aluno com deficiência. Ele ficava “*boianado*” ali. Isso é uma forma de exclusão porque apesar de estar ali, ele não estava participando, foi uma forma de discriminação que eu vi. Até pela questão que foi muito discutida no curso, de mais habilidosos e menos habilidosos, eles viram que esse aluno com deficiência não era tão habilidoso, então pensavam “*vou passar para aquele que consegue correr mais e fazer os pontos*” (MALÉVOLA).

Aproveitando a colocação de Malévola no que concerne a sua observação e constatação da discriminação, bem como, do preconceito no contexto da aula de EF em relação ao estudante com deficiência, indaguei se ela se sentia preparada para lidar com questões semelhantes na escola, considerando o seu percurso formativo na EF até o momento. De forma bem direta ela explicou que pelo curso ela não se via tão preparada para lidar com esse tipo de situação, mas que faz parte da sua personalidade o fato de ser solidária e de buscar saídas para ajudar as pessoas.

Não me sentia preparada. A primeira coisa que a gente pergunta é: “*O que eu vou fazer?*”; “*Como vou lidar com essa situação?*”. Para isso eu tinha que ter uma referência e a gente não tinha essa referência específica. Mas, eu, pessoalmente, de acordo com a minha bagagem e tudo o que já vivenciei, tenho isso de querer ajudar os outros e então estar procurando saídas para poder estar ajudando os alunos, surge um pouco de mim, pessoal, o curso não dá tanto essa bagagem de referência para lidar com essas situações no meu ponto de vista (MALÉVOLA).

O que notamos com isso é que independentemente da formação que a entrevistada tenha recebido ou venha a receber, o que a leva, a priori, a tomar iniciativas para mediar as situações-problemas que envolvem discriminação e preconceito que, por ventura, possam surgir durante as aulas de EF, são os seus princípios e os valores que ela desenvolveu ao longo de sua vida por meio de experiências pessoais³⁵.

³⁵ Retomando novamente a importância das experiências da história de vida apresentada por Pimenta (2002) na prática pedagógica docente.

Para a entrevistada Gal, em se tratando de projeto que favoreceu o contato com a temática diversidade, ela aponta o de Ginástica Para Todos (GPT), que se caracterizava como projeto de extensão voltado para o público da UFCAT. Segundo ela, o grupo era bastante heterogêneo e contava com a participação de estudantes dos cursos de física, psicologia, pedagogia e educação física. Gal destaca que o que permitiu a reflexão sobre diversidade neste projeto foi exatamente a heterogeneidade dos participantes, pois, ao desenvolver as atividades de GPT, os monitores procuravam considerar as experiências que os sujeitos traziam para o projeto por meio dos seus modos de ser e pensamentos, refletidos na história de vida de cada um. Para ela, esse acolhimento às particularidades dos integrantes foi essencial para a efetivação da proposta final do projeto, qual seja, a elaboração de uma coreografia de ginástica. Ao final de sua exposição Gal afirma que a sua participação no projeto de GPT foi uma experiência surpreendente porque não imaginava que sujeitos completamente diferentes pudessem unir-se em suas diferenças e atingirem juntos um resultado positivo sem exclusão.

Um momento bom foi no projeto de ginástica, que é um projeto extra [...] aberto para a faculdade e não somente para o curso de Educação Física. Abrangeu muita gente de várias formas, jeitos e pensamentos e foi uma experiência muito boa em relação às diversidades. Os monitores conseguiram trabalhar o tema ginástica de uma forma bem natural, com questões que aconteciam no dia a dia, abrangendo as vivências de cada um, já que cada um tinha a sua história e sua cultura que acabava se unindo quando a gente criava uma apresentação, por exemplo. Se chamava [o projeto] Ginástica Para Todos e como o próprio nome já fala, realmente focava na ginástica para todos, e foi um dos projetos que mais percebi e discuti sobre diversidade, pois tinha alunos da física, que a gente acha que são enrijecidos demais por serem de exatas, alunos da psicologia, pedagogia e educação física em si quase não tinha. [...] acho que isso é diversidade, pessoas que jamais imaginamos tendo interesses em comum se juntando e no final dando certo, sem excluir ninguém da atividade (GAL).

Ao encerrar o seu depoimento sobre a sua participação no projeto de GPT, questionamos a entrevistada de que forma o projeto ajudava a compreender e a tratar a diversidade. E, assim, ela nos respondeu:

A gente sempre fazia grupos de conversa ao fim de cada aula, para saber como cada um se sentiu com o que foi praticado, havia um momento aberto para falarem sobre coisas do dia a dia, o que estava afligindo, sentimentos, e era o momento em que as pessoas mais se soltavam, que era também quando víamos que as vezes nosso problema é o mesmo o outro (GAL).

A partir desse trecho da fala de Gal, notamos uma tentativa dos monitores que desenvolviam o projeto em possibilitar um espaço de autoconhecimento, no qual os

participantes podiam se expressar livremente, expressando, dessa maneira, uma alternativa de valorização dos sujeitos e das suas experiências por meio da interação dialógica.

Outro momento em que a entrevistada Gal relata ter tido experiências relevantes com a temática da diversidade ao longo do curso de EF foi no projeto que desenvolveu com os colegas por meio do componente curricular de Oficina Experimental. Ela relata que o projeto no âmbito da ginástica laboral já existia e era direcionado para todas as servidoras e servidores terceirizados da UFCAT, entretanto, destaca que apenas as mulheres participavam. Realizado fora da universidade as ações consistiam em atividades físicas, lúdicas e funcionais de aproximadamente 25 minutos por dia durante a semana.

Outro projeto era a Oficina Experimental, que fazemos projeto de extensão dentro ou fora da faculdade e, no meu caso, foi fora. [...] a gente ia trabalhar ginástica laboral. Era um projeto que já existia. Exercíamos atividades semanais de segunda à sexta, de 20 a 25 minutos por dia e cada uma era voltada para alguma temática. Na segunda era funcional, na terça atividade de jogos e brincadeiras, às quartas brincadeira mais relaxante, quinta alongamento e na sexta algo livre, elas faziam o que queriam e tinha muita dança, pois gostavam muito de dançar (GAL).

Gal revela que por meio desse projeto ela conseguiu vivenciar bem a temática da diversidade no grupo mulheres que frequentavam a ginástica laboral, pois, segundo ela, tratava-se de uma turma bastante diversa em inúmeros aspectos: idade, pensamentos, condições econômicas, costumes. Quando questionada sobre se os responsáveis pelo projeto escutavam queixas das participantes em relação à discriminação, preconceito e exclusão, Gal foi resoluta em afirmar que sim. E que o principal fator relacionava-se a função que exerciam na universidade.

[...] ali [no projeto de Ginástica Laboral] foi um ponto que eu vivenciei bastante a diversidade e bastante preconceito em relação à elas por conta da função. Apesar de ser aberto para todos, só haviam mulheres, mas tinham mulheres mais velhas, mais jovens, com pensamentos, costumes e vontades diferentes umas das outras [...] Haviam atletas que vinham sempre de bicicleta muito animadas e outras que vinham de carro e já chegavam cansadas. Era um público muito diferente estrutural e economicamente falando, todas eram servidoras que trabalhavam com serviços gerais, mas não quer dizer que todas tinham as mesmas condições (GAL).

De acordo com o PPC de EF da UFCAT Oficina Experimental é um componente curricular que visa fomentar a “prática pedagógica na interface com temas do gênero e sexualidade, das relações étnico-raciais, da inclusão, da deficiência, dos grupos especiais e das políticas de educação ambiental” (UFG, 2016, p. 292). Nesse sentido, a fim de entender como o projeto de extensão de ginástica laboral poderia contribuir com a sua formação

enquanto discente do curso de EF, indagamos a Gal: Como vocês lidavam com as diferenças? De que modo esse projeto contribuiu com a sua formação para a diversidade? O que você aprendeu e pôde absorver em relação à diversidade e pode incluir futuramente na sua prática pedagógica na escola?

O primeiro ponto que Gal buscou evidenciar foi o planejamento. Para ela, o planejamento realizado atendendo as características e especificidades do grupo em questão foi primordial para o êxito das ações. Contudo, argumenta que observações prévias para o conhecimento da turma e a flexibilização do planejamento também foram necessárias, ainda mais que estavam lidando com um grupo de mulheres trabalhadoras que já tinham uma rotina de afazeres bastante agitada.

[...] as primeiras aulas foram de análise, observação e teste. Nosso planejamento se flexibilizava de acordo com o nosso público, era uma temática, mas toda semana mudava a dinâmica. Por exemplo, hoje poderia ser jogos e brincadeiras, mas dentro desses jogos e brincadeiras temos muitas coisas, então toda semana levávamos algo de acordo com o que já conhecíamos das alunas (GAL).

Em relação ao segundo questionamento que fizemos, Gal declara

A Oficina Experimental vem antes do Estágio e foi por conta dela que tive noção de como deveria me portar enquanto professora no Estágio, porque tive uma visão mais humanizada do que é ser professor, tive uma visão melhor de como deveria tratar e o que deveria fazer. Na Oficina Experimental estamos batendo de frente [com a realidade] e entendemos que cada um é de um jeito e nem sempre o que você quer fazer vai dar certo. Uns gostam, outros não, isso é diversidade, e temos que tentar incluir o conteúdo de uma forma mais interessante para eles (GAL).

Observa-se, a partir do posicionamento de Gal, como o componente curricular de Oficina Experimental pode se colocar como um espaço formativo imprescindível para possibilitar às professoras e aos professores em formação a aproximação com a realidade em que futuramente atuarão. Em conformidade com a matriz curricular de Oficina Experimental que propõe a “elaboração de projetos de extensão que apontem ações direcionadas para a superação dos problemas da prática pedagógica nos campos de atuação da Educação Física”, percebemos ainda que, é por meio do contato com a prática pedagógica, que as(os) discentes vão se descobrindo e moldando sua identidade docente (UFG, 2016, p. 292).

No caso de Gal, foi esse espaço de experimentação que despertou nela uma visão mais humana de ser professora. Embora, nesse trecho, o seu entendimento sobre diversidade esteja mais direcionado para a percepção das diferenças existentes entre as participantes, ela afirma que, essa experiência a ajudou também a identificar as diferenças e considerá-las não

só no planejamento, como também na realização das atividades de ginástica laboral, de modo a atrair a atenção de todas as integrantes do grupo. Nota-se que a capacidade de percepção das diferenças pelos discentes no projeto está estritamente relacionada a proposta apresentada pelo componente curricular, que se sustenta na interface com temas centrais que integram a temática da diversidade, como: gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, inclusão, deficiência, grupos especiais e educação ambiental (UFG, 2016). Apesar de não explicar o motivo de ter que apresentar o conteúdo de forma mais interessantes para as participantes do projeto, verificamos a preocupação em possibilitar a participação de todas.

Por fim, procurando atender ao nosso terceiro questionamento sobre o aprendizado em relação à diversidade e a sua aplicabilidade na sua atuação profissional na EFE, Gal afirma

A Oficina Experimental me deu uma visão de mundo muito grande, do olhar para as pessoas que não são visíveis. Uma das coisas que as servidoras se queixavam, era isso: “Nós não somos visíveis para a população da faculdade. A gente chega de manhã, deixa a sala limpa, e têm alunos que vê a gente e não dá um bom dia, a gente acaba de limpar as salas e jogam lixo no chão, passam por nós no corredor e não cumprimenta”. E isso me fez pensar quando chego em sala de aula eu também não tenho visibilidade nenhuma, então como vou conquistar o meu lugar? E foi aí que Oficina Experimental me ensinou, nessa questão de ter paciência e a humanização de colocar no lugar do outro (GAL).

É disso que se trata uma educação para a diversidade, isto é, uma educação que procura trazer o foco do processo educativo para os que são histórico, social e culturalmente invisíveis em nossa sociedade. Entendemos que, assim como as servidoras participantes do projeto demonstram se sentir invisíveis, muitos/muitas estudantes ao se depararem com uma escola que privilegia a promoção do capital cultural dominante, - como a que tem se efetivado no Brasil ³⁶, também se sentem deslocados e, possivelmente, até invisíveis, visto que, ao disseminar (in)conscientemente a cultura dominante, a escola acaba contribuindo para a reprodução das desigualdades características da sociedade dividida em classes (BOURDIEU, 1998).

Dessa forma, acreditamos que uma educação para a diversidade é aquela que faz com que os estudantes sejam, de fato, sujeitos do processo ensino-aprendizagem e que valoriza suas experiências durante esse processo, posto que, são essas experiências que constituem suas identidades e influenciam diretamente o modo de conhecer a realidade. Mas, mais do que

³⁶ Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 94) afirmam que “Em relação à realidade da escola brasileira ela se fundamenta em certa ideia, oriunda da tradição de escola republicana francesa, de que deve ser única e igual para todos, e desta forma, oculta e mantém uma ética de indiferença em relação às diferenças”, tornando os estudantes não detentores do capital cultural invisíveis ao desconsiderarem os seus valores sociais, étnicos e culturais.

isso, ela requer que ampliemos os nossos horizontes, que sejamos capazes de olhar o mundo de forma não binária, mais plural, mais colorido. E, para isso, é fundamental que estejamos preparadas e preparados para sair da nossa redoma e ir além das nossas experiências, do conforto do nosso corpo e das nossas vivências, para que, com um olhar mais empático, possamos não apenas enxergar a realidade do outro, mas, de fato, percebê-la em toda a sua plenitude.

Diferentemente do entendimento da ciência moderna que identificava o indivíduo como um ser linear, cartesiano e dualista, constituído por corpo e mente, capaz de conhecer o objeto por meio da atividade cognitiva, a partir de uma lógica na qual o sujeito é a coisa pensante e o objeto a coisa a ser pensada/conhecida, o sujeito da pós-modernidade segundo Najmanovich (2001, p. 24) constitui-se de um

“corpo vivencial ou experiencial [...] que ao contrário do “corpo da modernidade” ou “corpo máquina”, não é um objeto abstrato, nem independente de minhas experiências como sujeito encarnado. Essas experiências que de nossa corporalidade não é fixa, nem imutável. Ao contrário, sentimos de maneira “clara e distinta” que estamos em permanente transformação: trata-se de estar vivo. “*O corpo vivencial não alude a substância alguma, não tem referente fixo fora de nossa experiência como sujeitos encarnados*” (NAJMANOVICH, 2001 p. 24 – grifos da autora).

Nessa perspectiva, tratar os estudantes como sujeitos encarnados é compreender que eles possuem modos diferentes de sentir e de interagir com a realidade que os cercam, é entender que o conhecimento é produzido conjuntamente por meio da relação que estabelecem com o meio, de modo que sujeito e objeto são elementos indissociáveis da aprendizagem, pois

O mundo que conhecemos, incluindo nosso “corpo-mente”, não é um mundo independente de nosso conhecimento, mas um mundo “enatuado”, ou seja, um mundo co-criado em nossa interação com o ambiente. Um mundo que convocamos a ser em nossa experiência interativa com o que está fora mas não separado de nós (NAJMANOVICH, 2001, p. 26. Grifos da autora).

Assim, o estudante, sujeito encarnado que é, se transforma e é transformado simultaneamente, tanto pelo contato com o ambiente externo, quanto pelas relações que ele estabelece na interação com o outro (colegas, professores/as, e demais sujeitos envolvidos no processo educacional). E nesse formato de vida partilhada vamos nos tornando capazes de construir o conhecimento de modo mais vívido, sensível e afetivo, em que o outro, deixa de ser apenas o outro e passa a ser também parte de mim, que constituído por um corpo vivencial, necessito dessa correlação para, de fato, conhecer.

4.6 Em direção a uma educação para a diversidade

Após todo o percurso da entrevista, perpassado pelas reflexões sobre a diversidade e a sua articulação com os meandros da formação inicial em EF, questionamos as entrevistadas e aos entrevistados, como compreendiam uma formação voltada para a diversidade. Inúmeros foram os posicionamentos e as categorias levantadas.

Para Gal, a professora ou o professor precisa ser claro e dinâmico para apresentar as ideias que defende e, assim, transmitir o máximo de informações que puder. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Malévola complementa que seria uma formação que abrangesse mais palestras com temas voltados para a diversidade, de modo que discentes e docentes pudessem pensar mais sobre as características que integram a temática da diversidade, como os aspectos culturais, étnico-raciais e de gênero, além de mais indicação de literatura sobre o tema.

Acho que quanto mais claro e dinâmico for o professor nas ideias que ele defende, melhor vai ser para o aluno em relação ao conhecimento, então quanto mais informação for passada para os alunos (de uma forma didática) será melhor (GAL).

Acredito que uma formação para a diversidade é aquela que procura possibilitar reflexões e debates por meio de palestras que envolvem o conteúdo propriamente dito da diversidade (culturas, raças), e também que tenha mais sugestões de bibliografia sobre o assunto, para que a gente possa aprofundar mais a respeito. Eu um contato maior [com a diversidade] nos programas e projetos, não com o curso em si [componentes curriculares]. Então, penso que os próprios professores poderiam organizar eventos que discutam mais a diversidade, trazer textos específicos (MALÉVOLA).

Alex pontua que o aumento do debate sobre a temática da diversidade é fundamental e permite além do entendimento do conceito, a aprendizagem sobre diversos assuntos que são atravessados por ele. Ressalta que esses momentos devem ser mais frequentes ao longo do curso e que às(aos) discentes sejam possibilitados espaços para se posicionarem e exporem os seus pontos de vista. Segundo Alex, é primordial que o curso acompanhe as mudanças pelas quais a humanidade e a sociedade passam, pois, essa atualização (ou não) no modo de compreender a vida e a sua organização refletem significativamente na formação das(os) discentes, futuros professores e professoras e, conseqüentemente, na formação de estudantes lá na escola. Assim, ele destaca

A diversidade para mim abrange muitas coisas, temas específicos e variados. Acredito que o curso de formação precisa ter muitos momentos, de fato, formativos

que entrem no assunto e possibilitem que os alunos coloquem os seus pontos de vista e debatam, entendam e aprendam sobre aquele determinado assunto. Não em uma questão de 10 minutos em uma aula, mas sim um componente curricular específico ou em processo de dias e semanas que possibilitem esse aprendizado que o curso não tem. Um curso que realmente forme o professor e o prepare para a docência precisa abarcar todo e qualquer tipo de conhecimento, pois hoje em dia a sociedade está evoluindo e a gente precisa estar antenado a tudo, sem deixar escapar nada, pois futuramente podemos acabar trazendo traumas ou dificultando a vida de alguém por um “vacilo” nosso, porque a gente não teve isso [uma formação voltada para a diversidade] na nossa formação (ALEX).

Diferentemente dos vieses anteriores, Zezinho trata a questão a partir do prisma do próprio curso de EF da UFCAT. Ele analisa a formação que tem recebido e as suas respectivas vivências para indicar que o curso apresenta um potencial muito valioso, pois, lida diretamente com o corpo e as suas nuances, fato que, segundo ele, permite inúmeras possibilidades de articulação e de trato da temática da diversidade por meio dos conhecimentos específicos do curso, haja vista que, na sua percepção, tanto a formação, como a construção das identidades perpassam, necessariamente, pelo corpo.

Além disso, Zezinho declara que não só o trato da diversidade, como o de outras questões ao longo do curso, muitas vezes, não acontecem por problemas internos entre os(as) docentes do próprio departamento. Ele afirma que há divisões entre o corpo docente e isso têm atrapalhado o desenvolvimento de um trabalho coletivo em prol da formação das(os) discentes. Ressalta que a formação que muitos receberam tempos atrás também influenciam o modo como direcionam os componentes curriculares. Por fim, encerra categorizando alguns desses docentes como muito técnicos e outros muito teóricos. Eis, portanto, o que ele diz

Uma coisa que eu converso muito com os meus amigos, é que a gente tem um potencial muito grande enquanto curso, pois lidamos diretamente com o corpo e o corpo é que exprime a identidade das pessoas, é através dele que percebemos a diversidade. Só que vejo que os professores hoje estão em um “pé-de-guerra” que acho que sempre existiu, e acho que isso faz com que esse tipo de discussão [sobre diversidade] não aconteça nas reuniões de departamento. Acho que estão [os docentes] muito interessados em mostrar o ego, no sentido de “eu posso mais”, e acabam não mostrando “como posso te ajudar a melhorar o seu componente curricular e como você pode me ajudar no meu”. Porque vejo que há professores muito técnicos e outros muito teóricos, por isso, acho que se essa guerra de ego diminuir e os docentes conversarem mais sobre como esse tipo de coisa [tema – diversidade] pode entrar nos componentes curriculares, é muito possível a gente falar de diversidade, por exemplo, na natação [componente curricular de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Práticas Aquáticas], pois vejo que o docente não tem muita noção de como abordar a diversidade, porque para ele é uma coisa [os conteúdos do componente curricular de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Práticas Aquáticas] muito técnica (ZEZINHO).

Com isso, a partir das exposições acima, o que podemos perceber é que uma formação que esteja realmente voltada para a diversidade, na perspectiva das(dos) discentes, requer um esforço coletivo de todos os agentes envolvidos no processo formativo, isto é, docentes e discentes. Requer sensibilidade por parte das(os) docentes para perceberem as demandas tanto da sociedade a qual estão inseridas(os), como das que são expressas no dia a dia da sala de aula por meio das(dos) discentes. Mais ainda, requer que o currículo seja, de fato, efetivado na prática pedagógica. Pois, tomando como referência o PPC de EF da UFCAT, não basta que ele esteja alinhado com as principais leis que regem a educação na direção de uma educação democrática e para todos/todas, tampouco que esteja estruturado pelo eixo da “Diversidade Cultural e da Diferença”, se quando da sua concretização, as(os) discentes não são capazes de se perceberem e se sentirem preparadas(os) para lidar com as questões relativas à essas categorias.

Nos momentos finais de cada entrevista, mediante um panorama de tudo o que havia sido questionado e respondido, solicitamos às entrevistadas e aos entrevistados que se posicionassem de maneira ilativa sobre as seguintes questões: Como você percebe a formação em EF na UFCAT no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão para o trato da diversidade nas aulas de EF? Considerando o currículo, os componentes curriculares, os programas e projetos, o curso tem contribuído com a sua formação para o trato da diversidade na escola?

As vozes das(os) discentes foram uníssonas, especialmente no que se refere ao ensino. Gal, Zezinho, Malévola e Alex, foram taxativos ao afirmarem que a respeito do ensino, que envolve diretamente o currículo e os componentes curriculares, o curso apresenta certa fragilidade, pois, embora o PPC proponha uma formação transversalizada pelo eixo da “Diversidade Cultural e Diferença” a partir de princípios ancorados na interdisciplinaridade, no compromisso social, político e pedagógicos necessários à ação educativa, na realidade concreta esses aspectos não são efetivados.

Em relação à diversidade, o ensino poderia ser melhor, principalmente nas matérias esportivas que são as que a gente foca mais quando estamos na faculdade. Como disse anteriormente, esses temas [sobre diversidade] são muito poucos. Quase não temos (GAL).

Acho um tripé extremamente importante e interessante [ensino, pesquisa e extensão] para que o curso tenha força. Mas acho que o curso não consegue preparar da maneira devida os alunos que estão aqui em formação. Acho o ensino para a diversidade muito fraco e esquecem da pesquisa e da extensão (ZEZINHO).

Os programas e projetos abraçam mais [a diversidade], já o ensino fica um pouco a desejar. Então, o que precisa melhorar de acordo com as outras respostas é o ensino, trazendo mais questões que abrangem a diversidade (MALÉVOLA).

Acho que o curso precisa estar mais aberto a essas inclusões [sobre o tema da diversidade], por meio das disciplinas, palestras, cursos. Acho que tudo isso enriquece a nossa formação (ALEX).

Do mesmo modo, ao se posicionarem em relação aos programas e projetos, verificamos, em concordância com o que afirma Malévola no excerto acima, que as experiências obtidas por meio deles foram mais significativas e se relacionaram mais com a temática da diversidade. Zezinho acrescenta que as vivências oriundas dos projetos de pesquisa e extensão têm sido essenciais na sua formação enquanto professor.

Tive uma experiência bastante singular com programas e projetos de extensão desde a minha segunda semana na universidade, que me formou e está me formando enquanto professor, mas vejo que o curso em si é muito fraco. E, acho que os meus colegas não vão ter a mesma visão que eu tenho sobre a diversidade ou qualquer outra questão que fuja do técnico, sabe? Acho que é isso, o curso é fraco nessa questão e acaba levando os alunos a serem muito técnicos (ZEZINHO).

Ele acredita que os demais colegas que não tiveram a oportunidade de participar de programas e de projetos que discutem a diversidade, como o PIBID e o Corpo EnCena, por exemplo, mencionados em momentos anteriores desse capítulo, provavelmente não terão o mesmo olhar que ele tem sobre esse tema, o que, conseqüentemente, poderá comprometer a abordagem dos conteúdos da EF de outra forma que não por meio de uma perspectiva técnica/tradicional. Esse tipo de posicionamento ratifica, portanto, não apenas a sua percepção, como as dos demais entrevistados e entrevistadas quanto à fragilidade do curso de EF da UFCAT em relação ao ensino e à sua articulação com a formação para a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar sobre a diversidade no processo de formação humana e profissional é essencial, pois ela representa as diferentes maneiras de ser, estar, sentir e compreender o mundo. Nesta pesquisa tratamos a diversidade sob o viés da teoria crítica que a compreende como fruto de determinantes sociais, históricos e culturais extremamente importantes para o desenvolvimento tanto do ser humano e da sociedade, quanto de valores e de sentimentos como empatia, valorização das diferenças, inclusão e respeito, imprescindíveis para a efetivação de uma educação, de fato, para todos e para todas.

Enquanto professor-pesquisador posso afirmar que a realização desse estudo ajudou a ampliar os meus horizontes acerca da temática da diversidade, ratificando a urgência de se pensar a licenciatura em Educação Física através de políticas e de práticas pedagógicas cada vez mais articuladas com as reais demandas da sociedade, em particular, daqueles sujeitos que social, histórica e culturalmente vêm sendo colocados à margem do processo educativo, em função do não reconhecimento e da não valorização de suas identidades destoantes dos padrões hegemônicos.

Nesse sentido, ao propormos investigar a temática da diversidade na licenciatura em Educação Física na perspectiva das discentes e dos discentes, buscamos contextualizar historicamente o curso de licenciatura EF no Brasil e em Catalão; analisar no PPC de EF da UFCAT aspectos referentes à diversidade face ao ensino, a pesquisa e a extensão; e, compreender a percepção desses sujeitos sobre a da diversidade ao longo do percurso formativo da licenciatura em EF na UFCAT a partir de depoimentos obtidos via entrevista semiestruturada. Como fruto desse processo, entendemos ter proporcionado um espaço importante para que as vozes desses sujeitos fossem ouvidas e, assim, tivessem a oportunidade de expressar as suas percepções, além de evidenciar o modo como o curso tem contribuído para o trato da diversidade na Educação Física Escolar.

Ao procedermos o resgate histórico da Educação Física no Brasil, vimos que ela encontra-se absolutamente atrelada à história da Educação, já que os debates e as propostas de modelos educacionais para o país ao longo dos anos vêm influenciando diretamente as diversas áreas do conhecimento, tornando-se, inconcebível, portanto, analisá-las, de maneira desarticulada. Dessa forma, verificamos que, no contexto educacional brasileiro, até os anos finais do século XX, a EF tem atendido explicitamente aos interesses do Estado, ora como meio para promoção da saúde, formação de copos fortes e saudáveis, ora como preparação de

cidadãos obedientes à serviço da pátria, ou até mesmo como forma de promoção da nação por meio do culto ao esporte e ao atleta-herói.

À vista disso, é nítido que ao se colocar a serviço do Estado, a EF denota reproduzir alguns aspectos característicos do sistema capitalista como a exclusão, a discriminação e a desigualdade. Pois, quando o seu objetivo centrava-se, prioritariamente, na promoção da saúde, sob a perspectiva de assepsia e prevenção de doenças, característicos do contexto da Primeira República, o que estava por trás era o interesse da elite dominante sobre esses corpos que, saudáveis e livres de doenças, se tornariam mais produtivos.

Revestindo-se do espírito militarista característico da época (1930-1945), o Estado Novo, por meio da ideologia ditatorial de Getúlio Vargas, representou um momento bastante marcante para a educação brasileira. Imersa nesse contexto, mais uma vez a EF curvou-se às aspirações de um projeto de educação dominante, em que a manipulação social visava, sobretudo, a alienação humana mediante a propagação de uma ideologia nacionalista fascista, que tinha como instrumento de efetivação do seu ideário o desenvolvimento de princípios cívicos e morais e a preparação do corpo combatente para defender a pátria.

Já no contexto político-educacional do pós-Guerra de 1945 e sob forte influência da Pedagogia Nova, observamos que à EF foi incumbido o papel de desenvolver nos sujeitos princípios de convívio democrático e altruístas. Realizando-se a partir do liberalismo americano e do pensamento escolanovista, a EF passou a reivindicar a sua inserção no currículo escolar como prática pedagógica necessária para uma formação cidadã no sentido integral.

Com a expansão do sistema educacional brasileiro e com a instauração do regime militar em 1964, o tecnicismo ganhou espaço e influenciou fortemente a educação do país. Agora, a preocupação do Estado direcionava-se, entre outras coisas, para a instrumentalização técnica para aplicação exclusiva no mundo do trabalho. Assim, inspirada nesses preceitos e considerando a ascensão do esporte no Brasil, a EF passou a ser vista como sinônimo de esporte. No cenário escolar, o que vimos, foi a valorização dos mais habilidosos e a exclusão dos menos habilidosos, o estímulo excessivo à competitividade, a repetição mecânica de gestos esportivos, a propagação da falsa ideia de que o esporte de rendimento é para todas e todos e, principalmente, a crise de identidade na qual a EF, enquanto área do conhecimento, se encontrava no início da década de 1980.

Foi a partir dessa crise de identidade no final do regime militar e no período de redemocratização do país que muitos estudiosos e estudiosas começaram a questionar não só

o modelo de Educação vigente, como também o de EF. Considerando ainda as inúmeras reivindicações não só por direitos, mas também por uma educação que realmente atendesse aos anseios das classes populares, inauguradas por movimentos sociais como o movimento dos(as) trabalhadores(as) e o movimento negro, vimos surgir um novo capítulo na história da educação brasileira. No que tange à EF, pesquisadores e pesquisadoras da área questionaram além do seu objeto de conhecimento, o seu verdadeiro papel na escola, tornando-se possível, com isso, pensar em uma EF desvinculada de perspectivas reducionistas que a consideram por tanto tempo como atividade meramente prática, voltada para a promoção da saúde ou como um instrumento para disciplinar corpos.

A abertura para poder refletir e discutir sobre o objeto de conhecimento da EF, bem como, a sua função e importância na escola, permitiu a sua inserção no currículo da Educação Básica como componente curricular obrigatório e, principalmente, que hoje pudéssemos abordá-la levando em conta todas as particularidades que envolvem não só o contexto social escolar, como a própria sociedade com todas as suas diversidades, características e contradições.

Nesse sentido, reforçamos que recorrer à história da EF no Brasil foi essencial para que pudéssemos compreender o seu potencial no contexto educacional e como ela pode se apresentar ou como instrumento de dominação ou de emancipação.

Em relação à licenciatura em EF em Catalão, observamos que o curso é recente, datado no início da década de 1990 e resultado do processo de expansão e interiorização universitária. Desenvolveu-se, inicialmente, a partir do currículo do curso de Educação Física da UFG de Goiânia e, só a partir de 2004, depois de um longo período de reflexão e debate político-acadêmico adquiriu certa autonomia para implementar um documento curricular próprio mais ajustado à realidade da Regional Catalão (UFG-RC). Atualmente, o PPC que está em vigor e que serviu como fonte de produção de dados para o nosso estudo foi implementado em 2016 e apresenta-se como fruto do trabalho conjunto de docentes que buscaram adequar a proposta do curso aos desafios impostos pela sociedade naquele momento.

A análise desse documento possibilitou verificar que ele está estruturado em conformidade com as principais diretrizes e normas que até o ano de 2016 orientavam os cursos de licenciatura e a Educação Física no Brasil. A fim de concretizar a sua proposta formativa, além de adotar a responsabilidade social com a formação humana, a qualidade e a competência profissional, o PPC também procura organizar a matriz curricular

transversalizada pelo eixo da Diversidade Cultural e Diferença, contemplando temas como: gênero, relações étnico-raciais, inclusão, educação especial, educação em direitos humanos e políticas de educação ambiental.

Dito isto, embora o PPC traga em seu cerne relevante preocupação em formar o(a) professor(a)/profissional para o trato da diversidade, em consonância com a legislação e as demandas sociais, a análise da matriz curricular evidencia que muitos dos componentes curriculares ofertados não encontram-se articulados com o respectivo eixo indicado para transversalizar a formação, fato observado tanto no texto das propostas de ensino desses componentes curriculares, como nas referências básicas e complementares que os fundamentam.

Levando em conta o cruzamento de dados realizado a partir do PPC com os discursos apresentados pelas entrevistadas e pelos entrevistados depreendemos que, a despeito da dificuldade para definir o conceito de diversidade, as(os) discentes conseguiram perfeitamente identificar as fragilidades do curso para garantir uma formação correspondente ao que se espera por meio do documento. Segundo esses sujeitos, há uma limitação didático-metodológica por parte de alguns(mas) docentes que, por não conseguirem articular os objetos de conhecimento dos componentes curriculares com a temática da diversidade, tornam os momentos de reflexão e de discussão bastante escassos na rotina do curso. Além disso, enfatizam que, geralmente, quando os debates sobre a temática da diversidade são introduzidos, esses decorrem de iniciativas das(os) próprias(os) discentes ou por docentes que trazem em sua história de vida pessoal e/ou profissional certo interesse pelo assunto.

Nesse sentido, embora existam contradições entre o que diz PPC e as vozes das(os) discentes, são inegáveis as contribuições dos projetos de pesquisa, de extensão, do PIBID e da Residência Pedagógica na formação desses sujeitos para o trato da diversidade na EFE, uma vez que as experiências mais significativas identificadas foram atribuídas justamente aos projetos e programas. Mesmo assim, é importante salientar que, apesar de muitas experiências terem sido vinculadas à projetos, algumas decorrem de componentes curriculares obrigatórios, como Oficina Experimental e Estágio Curricular Obrigatório, que permitem a experimentação da pesquisa e/ou da extensão por meio das suas propostas de ensino.

Independentemente de tais contribuições, constatamos que, na perspectiva das(os) discentes, poucos são os momentos de problematização, discussão e reflexão teórico-prática a respeito da temática da diversidade na concretização do currículo. Essa percepção conduz as entrevistadas e os entrevistados a advertirem sobre a necessidade de (re)adequação do curso e

das(os) docentes em relação às transformações da sociedade, a fim de garantirem uma formação condizente com a diversidade de sujeitos que a integram. Indicam, desse modo, que uma EF para a diversidade requer um corpo docente atualizado e dinâmico que possibilite espaços para que as vozes das(os) discentes sejam ouvidas(os) e, mais ainda, que as(os) levem a se sentirem parte importante do processo formativo.

Por fim, admitindo o poder da educação como meio para a construção de uma sociedade cada vez mais justa, livre de preconceitos e de discriminações, desejamos que essa pesquisa, assentada no reconhecimento e na valorização das diversidades, suscite, mesmo com as suas limitações, outras reflexões, debates e ações voltadas para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores e de professoras, sobretudo, dos cursos de licenciatura em Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006.

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do; MARTINS, Lucivaldo Ribeiro. Aprendizagens em educação e as diferenças – resistências ao heteroterrorismo cultural: que só os beijos te tapem a boca. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5928>. Acesso em: 15 set. 2022.

ALMEIDA, V. M. M. Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança. **Revista Interação da Faculdade de Educação da UFG**. n. 1-2, p. 61-66, jan./dez. 2012.

AMBROSETTI, N.B. O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: **Pedagogias das diferenças na sala de aula**. Marli André (org.). São Paulo. Editora Papirus, 1999.

ARAUJO, Lara Wanderley. Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es. 2015. 130 f. **Dissertação** (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4880>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 186 p. 2007a.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 238 p. 2007b.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARKER, Chris. **Cultural Studies - Theory and Practice**. Los Angeles/London: Sage, 3rd, 2008.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 1998. p. 39-64.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. 18 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-normaatualizada-pl.html> . Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

BRASIL, **Resolução CNE/CES 7/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 2004, p. 18. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72004.pdf?query=PLENA. Acesso em: 17 abr de 2021.

BRASIL. **Lei 11.129**, de 24 de abril de 2002. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; Cria o Conselho da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional da Juventude. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 1 de jul. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 2/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 2015, p. 8-12. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acessado em: 17 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 02 de maio de 2016. Dispões sobre a política nacional de formação dos profissionais para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm . Acesso em: 04 mar. 2021.

CANDAU. Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M. F. MOREIRA, F. M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M. F. MOREIRA, F. M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela Maria A. de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. 2002 Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QF4wH5r85zzy9hkYKjFDNNB/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 7 jan. 2022.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. 2. ed., Campinas: Autores Associados, 2005.

CHAUÍ, Marilena. A linguagem. In: _____. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 136-151.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**. Brasília: UnB, 1998.

COELHO, Juliana Afonso Gomes. Voleibol: um espaço híbrido se sociabilidade esportiva. In: TOLEDO, L H.; COSTA, C.E. (Orgs.). **Visão de jogo: antropologia das práticas esportivas**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2009, p. 75-93.

COMITÊ OLÍMPICO INTERNACIONAL. **Reunião de Consenso do Comitê Olímpico Internacional sobre a Reatribuição de Sexo e Hiperandrogenismo**. Disponível em:
http://stillmed.olympic.org/Documents/Commissions_PDFfiles/Medical_commission/2015-
Acesso em: 09 dez. 2022.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 23, p.36-61, 2003. Quadrienal. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 05 fev. 2022.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.

DARIDO, Suraya. Cristina. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: Secretaria de Educação Médio e Tecnológica. **PCN+Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002, p. 139-179.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 24, p. 40–52, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, Marcus Vinícius Carvalho. **A diversidade linguística como patrimônio cultural**. Instituto de pesquisa econômica aplicada, 23 de junho de 2014. Disponível em https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=3053&Itemid=39, Acesso em: 06 mai. 2021.

GARCIA, Rafael Marques; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. A opinião de atletas e treinadores de voleibol sobre a participação de mulheres trans. **Movimento**, [S. l.], v. 26, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/101993>. Acesso em: 10 dez. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, pág. 1355-1379, dezembro de 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 mai. 2021.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 9. ed., São Paulo: Loyola, 2004.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2 ed. rev., São Paulo: Cortez, 2001.

GIL VILLA, Fernando. **Crise do professorado: uma análise crítica**. Tradução Talia Bugel. Campinas: Papirus, 1998.

GIROUX, Henry. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. Um olhar sobre a cultura. **Educação em Revista** [online]. 2014, v. 30, n. 3, pp. 15-41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300002> Acesso em: 21 dez. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**. v. 33, n. 120, 2012. p. 687-693. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sZMWK9Q7ZFGnVpV55X85WZD/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, cap. 1, p. 7-37 (Coleção Estudos Culturais em Educação).

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação & Realidade** [online]. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.22, n.2, jul/dez, 1997, p. 15-46. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 22 dez. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora: Identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2006.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. **Revista ampliada**, Brasília, DF, 2012. p. 42. Disponível em: <https://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.

KUNZ, Elenor et ali. Novas Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativa, preposições, argumentações. **Revista do CBCE**, vol 20(1), p.37-47, 1998.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira, Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez., p. 59-76, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 4 mai. 2022.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 232 p. – (**Coleção Educação para Todos**; 12). Coleção Educação para todos. Série Vias dos Saberes nº 1. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565>. Acesso em: 28 fev. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A política educacional na década 2010 a 2020: análise de publicações. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1634>. Acesso em: 22 mai. 2022.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012. 80 p.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 22 dez. 2021.

MOREIRA, John M. Tupis, Tapuias e historiadores: estudos de história indígena e indigenismo. **Tese** (livre Docência em Antropologia), Universidade estadual de Campinas. Campinas, 2001, p. 233. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-12944.pdf> Acesso em: 26 fev. 2022.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. In: **Revista UFG**. v. 20, 2020, p.1-35. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079> Acesso em: 04 fev. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**, PENESB, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>, Acesso em: 05 mai. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf Acesso em: 06 jan. 2021.

PALHA, Luiz. **Índios Curiosos**. Lendas, costumes e língua. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú, 1942. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:palha-1942-ensaio>. Acesso em 26 ago. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil 1996.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**. A formação e o Sentido do Brasil. – 1ª ed. 1995 – 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Camila Ferreira Cruz dos. **Caso Tiffany**: análise do princípio desportivo da igualdade de competição x desigualdade de gênero. Curitiba, 2020. 29p. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/513?show=full>, Acesso em: 09 dez. 2022.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Póiesis Pedagógica**, V.8, n.2, p.4-17, ago/dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 22 mai. 2022.

SCOTT, Joan Wallach. Prefácio a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas: n. 3, p.11-27, 1994.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n2, 1985.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. (Org.). **Nova LDB**: trajetória para a cidadania?. 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. 189p.

SILVA, Daniela; BORGES Jussara. Base Nacional Comum Curricular e competências infocomunicacionais: uma análise de correlação. **Intercom, Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. 2020. p. 99–114. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-5844202035>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SILVA, Eduardo Vinícius Mota; VENÂNCIO, Luciana. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.) **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50-63.

SILVA, Fernanda Gonçalves. O curso de Educação Física da UFG regional Catalão na perspectiva do egresso (1990-2005). 2019. 79 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

SILVA. Maria José Albuquerque; BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Multiculturalismo e educação**: em defesa da diversidade cultural. versão: ano I – nº I: pp. 56-61, jan./jun, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7273636-Multiculturalismo-e-educacao-em-defesa-da-diversidade-cultural-maria-jose-albuquerque-da-silva-e-maria-rejane-lima-brandim-resumo.html> . Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, Maria José da. **A história do Campus Catalão UFG – 1983-2002**. Goiânia: Ed. Da UCC, 2009

SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª edição revisada, Brasília, 2005, p. 155-172.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 73-102, 2000.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, Diulia Luísa Hartmann. #ELENÃO e a quarta onda do feminismo no Brasil: movimentos de mulheres no Twitter durante as eleições 2018. Rio Grande do Sul. 2021. **Dissertação** Mestrado em Ciências Humanas), Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4214>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 15 ed. São Paulo, Ática, 1997.

SOUZA, Marcos Alves. A “nação em chuteiras”: Raça e masculinidade no futebol brasileiro. 1996. 64f. **Dissertação** (Mestre em Antropologia) Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, DF. 1996.

SOUZA NETO, Samuel de; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n.2, p. 350-362, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 abr. 2021.

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Trad. Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003. 347 p.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e cultura moderna**. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2009.

TIROLI, Luiz Gustavo; DE JESUS, Adriana Regina. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–24, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732>. Acesso em: 5 mar. 2023.

TOJAL, João Batista. Formação de profissionais de educação física e esportes na América latina. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.7, jul./dez. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFG. Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. 2016. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/517/o/PPC-EF_09_06_2016_%C3%BAltima_vers%C3%A3o.pdf Acesso em: 02 nov. 2021.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: 1990. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 06 jan. 2022.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Paris: UNESCO, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

APÊNDICE A – Componentes curriculares do núcleo específico do curso de licenciatura em Educação Física da UFCAT.

Natureza: Obrigatória		
Núcleo Específico		
Período	Componente Curricular	Comentários
3º	Oficina Experimental 1	Corresponde à um espaço no qual o discente é conduzido a elaborar projetos de extensão, tendo como objeto de estudo a cultura corporal, de modo que possa vivenciar a prática pedagógica por meio de diferentes ambientes e contextos educacionais. Para a realização desses projetos a ementa do componente curricular prevê a inter-relação do eixo da Diversidade Cultural e Diferença com as respectivas propostas de projeto. As referências base e complementares situam-se prioritariamente no campo da extensão universitária.
4º	Oficina Experimental 2	A proposta do componente curricular volta-se para o desenvolvimento de projetos de extensão em campos de intervenção específicos e delimitados previamente no componente curricular de Oficina Experimental I. É importante ressaltar que esta última é atravessada pelo eixo da Diversidade Cultural e Diferença
5º	Estágio Curricular Obrigatório I	É um componente curricular que procurar preparar o discente por meio do estudo investigativo, pedagógico e didático e para a atuação na educação básica. Verifica-se que o processo é desenvolvido em consonância com o eixo da Diversidade e da Diferença Cultural, na perspectiva da inclusão e dos direitos humanos. As obras que alicerçam este componente curricular situam-se no campo da pedagogia crítica.
6º	Estágio Curricular Obrigatório II	Trata-se da implementação do projeto de intervenção elaborado no Estágio Curricular Obrigatório I, que deve ocorrer na educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Logo,

		infere-se que esta implementação esteja em consonância com o eixo da Diversidade Cultural e Diferença, uma vez que este é um aspecto basilar da sua elaboração prévia.
7º	Estágio Curricular Obrigatório III	Este componente curricular objetiva preparar o discente por meio do estudo investigativo, pedagógico e didático e para a atuação na educação básica. Nela pretende-se levar o discente a elaborar propostas de ensino de EF para desenvolvimento na educação básica, prioritariamente, na educação especial, infantil ou inclusiva. Verifica-se tanto pela proposta apresentada pela ementa, quanto pelas obras de referência que o componente curricular encontra-se articulado com o eixo Diversidade e da Diferença Cultural.
7º	Núcleos Temáticos de Pesquisa	A proposta do componente curricular de Núcleos Temáticos está ancorada no aprofundamento das discussões teórico-metodológicas vinculadas a temas específicos relacionados à EF, como Educação Física e Escola; Educação Física, Saúde e Educação; Educação Física, Lazer e Educação; Educação Física e Esporte. Todos esses núcleos temáticos aparecem fundados no eixo da Diversidade e da Diferença Cultural.
8º	Estágio Curricular Obrigatório IV	Trata-se da implementação do projeto de intervenção elaborado no Estágio Curricular Obrigatório III, proposto para a Educação Básica (prioritariamente no ensino especial, infantil ou inclusivo). Infere-se que a sua implementação esteja em consonância com o eixo da Diversidade Cultural e Diferença, uma vez que este é um aspecto basilar da sua elaboração prévia.
8º	Seminário de Integração de TCCs	Trata-se de um componente curricular de divulgação acadêmico-científica, na qual os discentes tem a oportunidade de compartilhar e trocar experiências por meio da produção do Trabalho de Conclusão de Curso, organizados em eixos temáticos.

APÊNDICE B – Componentes curriculares do núcleo comum do curso de Licenciatura em Educação Física da UFCAT (Área de Concentração: Biológicas).

Natureza Obrigatória		
Núcleo Comum		
Área de Concentração: Biológicas		
Período	Componente Curricular	Comentários
1º	Anatomia do Movimento Humano I	Componente curricular voltado para o estudo anátomo funcional do organismo, com ênfase no aparelho locomotor e sistemas (nervoso e sensorial) e sua relação com o movimento humano. Não é proposta e nem tratada a temática da diversidade na apresentação da ementa e nem nas bibliografias básica e complementar.
1º	Educação Nutricional	Refere-se a um componente curricular de introdução aos estudos da nutrição humana, voltada para o conhecimento básico dos princípios nutricionais, avaliação nutricional, educação nutricional e ambiental. Não é proposta e nem tratada a temática da diversidade no decorrer da proposta de ensino e nem nas bibliografias básica e complementar.
2º	Anatomia do Movimento Humano II	Assim como Anatomia do Movimento Humano I, o componente curricular de Anatomia do Movimento II não estabelece vínculo com a temática da diversidade. Sua proposta de ensino procura abordar os aspectos anátomo funcionais dos sistemas que compõem o organismo e sua estreita relação com a Educação Física.
3º	Fisiologia Aplicada à Educação Física I	Estuda o funcionamento do organismo com ênfase na biofísica celular e nos sistemas (muscular, nervoso e cardiovascular). Na ementa e nas obras referência não aparecem relação com a temática da diversidade.
4º	Fisiologia Aplicada à Educação Física II	Componente curricular voltado para o estudo funcional do organismo humano, especialmente para os sistemas: reprodutor, respiratório, digestivo, renal e

		endócrino. Estuda-se também alguns aspectos relacionados ao metabolismo e treinamento físico. Não há relação direta com o eixo da diversidade.
5º	Biologia e Educação	Este componente curricular propõe o estudo da evolução e constituição humana tanto pelo viés biológico quanto cultural e social e procura abordar alguns preconceitos educacionais relacionados a diversidade sociocultural. Entretanto, analisando as obras, percebemos que são poucas as que, de fato, vinculam-se diretamente com a temática da diversidade.
6º	Introdução ao estudo da Biomecânica do Movimento Humano	Nesse componente curricular espera-se que o discente compreenda os fundamentos, as estruturas e os fatores físicos e mecânicos do movimento humano e consigam relacioná-los à aprendizagem e desenvolvimento motor na prática pedagógica da EF. Logo, não observa-se relação direta com a temática da diversidade.

APÊNDICE C – Componentes curriculares do núcleo comum do curso de Licenciatura em Educação Física da UFCAT (Área de concentração: Didática e Prática de Ensino).

Natureza Obrigatória		
Núcleo Comum		
Área de Concentração: Didática e Prática de Ensino (Metodologia de Ensino e Pesquisa – MEP)		
Período	Componente Curricular	Comentários
1º	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Atletismo I	A proposta educativa centra-se no ensino teórico-prático de fundamentos técnicos do atletismo, nas suas manifestações culturais e esportivas, bem como na possibilidade de ressignificação de suas características no contexto escolar. Quanto a sua relação com a diversidade, apenas a questão da deficiência é explicitamente abordada. O que pode ser visto por meio de uma referência complementar que trata da EF Adaptada.
1º	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar I	Propõe o estudo do conceito de Ginástica, a sua contribuição na formação estética e social grega, bem como o trato do conhecimento da ginástica frente ao eixo que compreende as questões voltadas para gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, inclusão, deficiência e políticas de educação ambiental.
1º	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança-Educação I	Traz na sua ementa o estudo das influências da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e manifestações culturais, considerado as possibilidades para a formação humana de crianças, jovens e adultos, no campo da Diversidade. Para a fundamentação básica traz autores que discutem a história da dança, sua manifestação no ambiente escolar e a sua relação com sexo e gênero. Complementarmente, traz outras obras que abordam a dança pelo viés da cultura e do folclore brasileiro.
2º	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Atletismo II	Concentra-se sua preocupação no desenvolvimento de habilidade teórico-práticas dos fundamentos do atletismo, assim como, no ensino de regras básicas

		para a sua aplicação no ambiente escolar. Igualmente, propõe a reflexão sobre práticas diversas de atletismo para pessoas com deficiência e grupos especiais. Analisando as obras em que esse componente curricular se fundamenta, verifica-se uma tendência ao estímulo do desporto na escola e pouca preocupação com a temática da diversidade, muito embora aborde o estudo da EF adaptada.
2º	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança-Educação II	O Componente curricular emprega por meio de sua ementa a intenção de propor um ensino que conduza o discente a apropriar-se de conhecimentos pedagógicos diversos para o trato com o conteúdo de dança na escola em uma perspectiva plural e moderna que se entrelace com os princípios da cidadania diversidade sociocultural e também com as preocupações relacionadas a sustentabilidade. Além das referências específicas sobre metodologia de ensino em dança, chama-se a atenção para as obras complementares que permitem pensar a dança com temas como sexo e gênero.
2º	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar II	Procura abordar a relevância do ensino de ginástica na escola, por meio de conceitos e metodologias contemporâneas, promovendo o conhecimento acerca de produções artísticas e teórico-metodológicas que possibilitem o desenvolvimento de composições e apresentações que tematizem o eixo da Diversidade e da Diferença Cultural proposto pelo PPC.
3º	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Práticas Aquáticas I	É apresentado ao discente a evolução histórica da natação, conhecimentos teórico-práticos relacionados à natação e à hidroginástica, assim como o contado com diferentes métodos de ensino de atividades aquáticas para serem desenvolvidos no ambiente educacional, evidenciando as contribuições desse tipo de atividade nas diversas fases da vida humana. Apesar de indicar as

		possibilidades de desenvolvimento do corpo humano em todas as suas fases, não verificamos na ementa do componente curricular tampouco nas obras de referência, a relação do seu objeto de estudo com a temática da diversidade.
3º	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Voleibol	Pretende-se estudar os fundamentos técnicos e as regras do voleibol com vistas ao desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos que possibilitem a ressignificação e reflexão sobre a prática do voleibol na escola a partir da diversidade, inclusão e deficiência. Embora a ementa apresente o entrelaçamento do ensino do voleibol com o eixo temático da diversidade, verificamos que as obras básica e complementares estão diretamente voltadas para o ensino técnico-tático e biomecânico do voleibol.
3º	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Jogos e Brincadeiras	Propõe-se a apropriação do conhecimento acerca da história e das teorias relacionadas as categorias jogo, brinquedo e brincadeira na interface com a infância. Busca desenvolver os significados e a importância dessas categorias na vida escolar da criança, por meio do contato com diferentes métodos de ensino e pesquisa voltados para temas como: a diversidade sociocultural, inclusão, deficiência e direitos humanos.
4º	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Práticas Aquáticas II	Pode-se dizer que é um componente curricular exclusivamente instrumental, já que almeja ofertar apenas conhecimentos teórico-práticos dos fundamentos técnicos de alguns estilos básicos de nado e técnicas de salvamento. Na proposta do componente curricular não é possível visualizar relação com a temática da diversidade, tampouco nas referências básicas e complementares.
4º	Metodologia de Ensino e Pesquisa Futebol I	Neste componente curricular é apresentado o conhecimento teórico-prático acerca dos fundamentos técnicos e táticos do futebol. Objetiva-se dar

		condições para que o professor em formação possa aplicar o conhecimento sobre futebol e suas características nos mais variados campos de atuação. Especificamente na área escolar, o componente curricular procura levar o discente a refletir sobre pesquisas e práticas de ensino de futebol na interface com a diversidade, inclusão e deficiência.
5º	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Handebol	Centra-se sua preocupação no desenvolvimento de habilidade teórico-práticas dos fundamentos do handebol e no ensino de regras para a sua aplicação no ambiente escolar. Propõe a reflexão sobre práticas culturais e esportivas de handebol para pessoas com deficiência e grupos especiais. As obras básicas e complementares estão voltadas para a iniciação esportiva e não fazem relação direta com a temática da diversidade, apenas com o tema da deficiência.
5º	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Futebol II	Esta é um componente curricular de aprofundamento. Nela os conhecimentos técnicos e táticos são mais explorados visando promover tanto a participação quanto a organização de eventos esportivos. Embora algumas obras permitam a reflexão crítica sobre o futebol em diversos aspectos, especialmente sobre o esporte adaptado, outras temas relevantes e constituintes da diversidade não são apresentados.
6º	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Basquetebol	Esse componente curricular aborda o estudo do conhecimento teórico-prático dos fundamentos de basquetebol, suas regras e elementos técnicos-táticos. Procura tratar além das características esportivas, a sua relação com a cultura para que o professor em formação consiga ressignificar essa prática nos diferentes espaços de atuação, especialmente na escola. Para isso, considera as temáticas da diversidade, inclusão e deficiência primordiais.
6º	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Lutas	Visa o desenvolvimento de habilidade teórico-práticas dos fundamentos de lutas

		e o ensino de regras das principais lutas da cultura brasileira para a sua aplicação no ambiente escolar. Realiza reflexão sobre práticas culturais e esportivas, sob a perspectiva da diversidade, inclusão e deficiência.
7º	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada	Este é um componente curricular que trata especificamente aspectos teórico-metodológicos relacionados a Educação Especial. Busca-se abordar questões voltadas para as políticas públicas de inclusão e para o ensino da EF na interface com as deficiências e os principais transtornos encontrados no ambiente escolar. Apresentando relação direta com o eixo da Diversidade e da Diferença Cultural.

APÊNDICE D – Componentes curriculares do núcleo comum do curso de Licenciatura em Educação Física da UFCAT (Área de concentração: Filosofia, Psicologia e Política Educacional).

Núcleo Comum		
Natureza Obrigatória		
Área de Concentração: Filosofia, Psicologia e Política Educacional		
Período	Componente Curricular	Comentários
1º	Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação	Busca-se estudar a educação como processo histórico e social, a partir do eixo que perpassa as temáticas: sociedade, cultura, educação, gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, inclusão, deficiência, direitos humanos e política ambiental. As referências básicas concentram-se no campo da filosofia e da história da educação e as referências complementares voltam-se mais para o eixo mencionado anteriormente e sua relação com os direitos humanos.
2º	Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação Física	É possível observar o anseio em tratar a história da EF, bem com as tendências pedagógicas desenvolvidas ao longo do tempo, a partir de pressupostos teórico-filosóficos que ajudem a compreender as relações do corpo com a sociedade brasileira, por meio de categorias como ideologia, dominação e diversidade sociocultural. É mister, evidenciar também, que os autores tomados como referências para o desenvolvimento deste componente curricular situam-se no campo da teoria crítica e contribuem para a reflexão da EF como uma prática emancipatória na escola.
2º	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	Observa-se neste componente curricular o cumprimento da legislação estabelecida pelo decreto de nº 5.626 de 22 de

		dezembro de 2025, que diz respeito à implementação do componente curricular de LIBRAS nos cursos de formação superior para atuação no magistério, em todos os sistemas educacionais (público ou privado). A partir da leitura da ementa e das obras que a fundamentam, verifica-se a proposta inclusiva deste componente curricular, uma vez que procura relacionar o uso da língua com a educação e a sociedade.
2º	Políticas Educacionais	Pretende-se estudar a política educacional brasileira com foco na regulação, gestão e movimentos educacionais em nível nacional, estadual e municipal e também às políticas curriculares relacionais relativas aos temas transversais de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, inclusão, deficiência e políticas de educação ambiental.
3º	Psicologia Educacional I	Pretende-se levar o discente a compreender a psicologia como ciência e a sua relação com a educação e a diversidade sociocultural. Busca tratar as concepções teóricas de aprendizagem que contribuem para a prática pedagógica do professor na escola.
3º	Antropologia do Corpo	Parte da perspectiva antropológica para tratar a questão corporal tendo a cultura e a diversidade sociocultural como fundamento. Nota-se ainda a intenção de vincular o seu objeto de conhecimento com a História e a Cultura Afro-brasileira e Indígena.
4º	Psicologia Educacional II	É tratada a questão do ensino de conteúdos e avaliação a partir dos princípios básicos de aprendizagem e desenvolvimento permeados pelas

		interações que ocorrem em sala de aula, responsáveis por influenciar o desenvolvimento de valores, autoimagem e autoconceitos. A temática da diversidade não é especificamente mencionada na ementa, porém os autores em que o componente curricular se fundamenta abordam o ensino, as relações que se estabelecem em sala e a avaliação da aprendizagem influenciadas pelo contexto histórico da cultura e da sociedade e do próprio desenvolvimento das abordagens psicológicas e educacionais.
5º	Aprendizagem em Educação Física	A proposta deste componente curricular está voltada para o estudo das concepções teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem face as teorias pedagógicas da EF. Propõe-se a discussão do processo ensino-aprendizagem do corpo por meio de diferentes temas: gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, direitos humanos, entre outros. Observa-se, assim, a intenção formativa do componente curricular para o trato com a diversidade na aula de EF. As obras que servem de embasamento tanto básico como complementar corroboram essa intenção, pois abordam a EF na perspectiva de formação ampla e crítica.

APÊNDICE E – Componentes curriculares do núcleo comum do curso de Licenciatura em Educação Física da UFCAT (Área de concentração: Metodologia Científica).

Natureza Obrigatória		
Núcleo Comum		
Área de Concentração: Metodologia Científica		
Período	Componente Curricular	Comentários
4º	Introdução ao Pensamento Científico I	Refere-se à um componente curricular de iniciação científica, em que se propõe ao discente o contato com os procedimentos e técnicas de estudos fundamentais para o desenvolvimento do professor/pesquisador. Não há relação direta com o eixo da diversidade.
5º	Introdução ao Pensamento Científico II	Trata-se de um componente curricular de metodologia científica, na qual o discente é conduz-se o discente à elaboração do seu projeto de pesquisa. Propõe-se ainda a realização de seminários temáticos para a discussão dos temas selecionados. Não há relação direta com o eixo da diversidade.

APÊNDICE F – Componentes curriculares do núcleo comum do curso de Licenciatura em Educação Física da UFCAT (Área de concentração: Treinamento Esportivo e Gestão)

Núcleo Comum		
Natureza Obrigatória		
Área De Concentração: Treinamento Esportivo e Gestão		
Período	Componente Curricular	Comentários
8º	Introdução ao Treinamento Esportivo	A proposta deste componente curricular direciona-se para o estudo do treinamento esportivo, seus conceitos e objetivos, alinhados ao processo de treinamento, que vai do atleta ao treinador, às capacidades físicas, métodos de avaliação e de periodização. Apesar de não trazer a discussão da temática da diversidade no corpo da ementa, algumas obras complementares procuram abordar a questão da EF adaptada e inclusiva.
8º	Gestão e Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil	O foco deste componente curricular está voltado para o aspecto administrativo e/ou organizacional na área da EF, esporte e lazer. Pretende-se discutir e conhecer acerca de políticas e leis que fundamentam a atuação nessas diferentes áreas. É possível observar que alguns autores que fundamentam este componente dialogam com a perspectiva de uma Educação Física crítica.

APÊNDICE G – Componentes curriculares do núcleo comum do curso de Licenciatura em Educação Física da UFCAT (Área de concentração: Saúde e Lazer).

Núcleo Comum		
Natureza Obrigatória		
Área De Concentração: Saúde e Lazer		
Período	Componente Curricular	Comentários
6º	Introdução aos Estudos do Lazer	Por meio deste componente curricular almeja-se o estudo do lazer e sua relação com a educação, compreendendo-o pelo viés social, histórico e cultural. Traz o lazer como um importante elemento de formação humana, permeado pelo eixo da Diversidade Cultural e Diferença, na perspectiva dos direitos humanos.
7º	Educação Física e Saúde	Refere-se ao estudo da EF e sua relação com a saúde individual e coletiva. Visa abordar os principais fatores que interferem na saúde do sujeito, como por exemplo, aqueles ligados à mente, ao social e ao próprio organismo. Estuda também as doenças em destaque na contemporaneidade.