

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL
MESTRADO PROFISSIONAL TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO
SOCIAL

PRISCILA RODRIGUES DE ALMEIDA BOURGUIGNON

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DO CURSO
DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

RIO DE JANEIRO

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL
MESTRADO PROFISSIONAL TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO
SOCIAL

PRISCILA RODRIGUES DE ALMEIDA BOURGUIGNON

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Tecnologia para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de mestre em Tecnologia para o Desenvolvimento Social.

Orientadores: Prof. Dr. Sidney Lianza e Prof. Dr. Paulo Roberto Monteiro Peres

RIO DE JANEIRO

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL
MESTRADO PROFISSIONAL TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO
SOCIAL

PRISCILA RODRIGUES DE ALMEIDA BOURGUIGNON

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Tecnologia para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de mestre em Tecnologia para o Desenvolvimento Social.

Orientadores: Prof. Dr. Sidney Lianza e Prof. Dr. Paulo Roberto Monteiro Peres

Defesa em:

Banca examinadora

Prof. Dr. Sidney Lianza (orientador) NIDES/UFRJ

Prof. Dr. Paulo Roberto Monteiro Peres (orientador) EEFD/UFRJ

Prof. Dr. Paulo Cezar Maia NIDES/UFRJ

Prof. Dr. Jorge Oliveira dos Santos IFRJ/UFRJ

Prof.^a Dr.^a Michele Pereira de Souza da Fonseca EEFD/UFRJ

RIO DE JANEIRO
2018

CIP - Catalogação na Publicação

RB773r

Rodrigues de Almeida Bourguignon, Priscila
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DO CURSO
DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO DE JANEIRO / Priscila Rodrigues de
Almeida Bourguignon. -- Rio de Janeiro, 2020.
115 f.

Orientador: sidney Lianza.
Coorientador: Paulo Roberto Monteiro Peres.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Núcleo Interdisciplinar para o
Desenvolvimento Social, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologia para o Desenvolvimento Social, 2020.

1.Educação Física . 2. Políticas Públicas. 3.
étnico-racial. 4. Formação Docente em educação física .
5. Currículo descolonizado . I. Lianza, sidney ,
orient. II. Monteiro Peres, Paulo Roberto ,
coorient. III. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

“Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.”

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Gratidão, primeiramente, a Deus pelo direcionamento espiritual que venho recebendo ao longo dessa trajetória acadêmica. Pela força e amparo, principalmente, nos momentos que pensei em desistir por não conseguir conciliar a profissão, vida acadêmica, tarefas domésticas e ser mãe. Agradeço também a oportunidade de estudar numa Universidade Pública, aonde venho aprendendo não só o conhecimento específico, mas o movimento de se colocar no lugar do outro.

Aos meus pais, que durante todos esses anos estiveram presente na minha vida. Pela oportunidade que me deram de estudar, cursar uma graduação, assim como os ensinamentos diários. A eles, todo meu respeito e amor.

Aos meus alunos e alunas, por trocarmos saberes, alegrias e também desafios. A eles todo o meu carinho por contribuírem para que eu me tornasse um ser humano melhor e uma professora mais comprometida com as questões sociais.

Ao meu esposo, Rogério, pelas horas de companheirismo, e principalmente, pela compreensão da minha ausência. Sempre estive pronto pra escutar as minhas angústias e vitórias. Gratidão pelo apoio, força e incentivo. Eu te amo muito.

Ao meu filho, Pedro Henrique, que vivenciou diretamente a minha caminhada acadêmica, sobretudo, nos momentos que tive que levá-lo pra Universidade por não ter com quem deixá-lo. A ele todo o meu amor e carinho. Amo-te muito.

Ao Dr. Paulo Roberto M. Peres (EEFD - UFRJ), por ser firme e ao mesmo tempo sensível aos contextos sociais. Um exemplo de ser humano condizente entre o discurso e a prática social. Gratidão pelo diálogo desde 2016, pelas conversas pacientes, pelas cobranças, e pelo carinho dedicado a mim e às minhas dificuldades. A ele, minha admiração e respeito.

Ao Dr. Sidney Lianza (NIDES, UFRJ), por ter aceitado o desafio de orientar-me mesmo com a pesquisa em andamento. Agradeço pelas conversas pacientes, pelas cobranças, e pelo carinho dedicado a mim e às minhas dificuldades.

À Dra. Michele Pereira (EEFD-UFRJ), por ouvir minhas dúvidas e angústias durante esse período desafiador. Agradeço pelas colocações na minha qualificação, pois contribuíram muito para essa pesquisa. Gratidão por me encaminhar, tão carinhosamente, nessa temática.

Aos professores, Dra. Michele Pereira (EEFD-UFRJ), Dr. Jorge Oliveira (IFRJ-UFRJ), Dr. Paulo Cezar Maia (NIDES-UFRJ) por contribuírem com esta pesquisa sendo parte da banca de qualificação e defesa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o currículo prescrito do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, a fim de verificar a aplicação do ensino da temática étnico-racial regulamentada na Lei 11.645/2008 (antiga 10.639/2003) e pelas normatizações dela derivadas. Para alcançarmos esse objetivo, direcionamos esse estudo por três objetivos específicos: (1) Analisar as possíveis implicações epistemológicas, concepções sobre a formação do licenciando, a partir do Projeto Político do Curso (PPC, 2016) do curso de licenciatura, tendo como referencial a temática étnico-racial; (2) Mapear o documento da Escola que subsidiou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2017) a fim de se localizar possíveis aplicações e cronograma futuro sobre o ensino das questões étnico-raciais; (3) Analisar as ementas das disciplinas, observando-se como a temática étnico-racial é tratado durante a formação do licenciando. Essa pesquisa apresenta, brevemente na revisão bibliográfica, a história da disciplina com seus desdobramentos eugênicos, com seus projetos societários hegemônicos e com suas propostas pedagógicas de caráter tecnicista, esportivista e biológica. Na metodologia foi utilizada a pesquisa do tipo análise documental por meio dos métodos descritivo-histórica e análise (YIN, 2005). Abordagem exploratória com a finalidade de proporcionar à investigação de fenômenos contemporâneos, dentro de um contexto de relações de poder e disputas políticas por narrativas curriculares. Esse estudo se delimitou a um único caso com recorte temporal, entre os anos 2008 e 2018. Quanto aos resultados encontramos três disciplinas que foram: Folclore Brasileiro: Dança e Folguedos (EFA360); Fundamentos da Capoeira (EFL221) e Pedagógica da Capoeira (EFL605) que atendem a legislação. Não localizamos disciplinas que trata, exclusivamente, do objeto de estudo. A respeito das ementas, não foram observados trechos/palavras que induzissem à interpretação que a disciplina abordasse, diretamente, a temática prevista por lei. Através das “palavras chaves” encontramos possíveis disciplinas que tratam, indiretamente, do objeto de pesquisa: Educação Física Adaptada (EFC471); Introdução ao Estudo da Corporeidade (EFA109); Fundamentos do Atletismo (EFC119); Fundamentos da Capoeira (EFL221); Fundamentos Sociológicos da Educação; Didática (EDD241); Educação Brasileira (EDA234); Didática da Educação Física I (EDD545) e Didática da Educação Física II. Concluímos que o modelo adotado de formação de professores é mediado por currículo conservador e pouco acessível às mudanças, principalmente quanto ao aprofundamento do debate sobre a cultura africana e afro-brasileira. Encerramos esse estudo propondo uma ferramenta tecnológica que auxilie os docentes e demais interessados no exercício da sua prática pedagógica. Esse interesse se justifica com a observação, ao longo dessa pesquisa, de que há indícios de que a disciplina capoeira é a referência para desenvolver os conteúdos das relações étnico-raciais, mas problematizamos no questionamento sobre as demais disciplinas e realizamos uma breve pesquisa na qual percebemos que há mais aplicativos e sites disponibilizando apostilas, artigos e livros com conteúdos que discutem a importância de se abordar e de se implementar esses assuntos sobre essa temática étnico-racial. Porém, essa quantidade de acervos é reduzida, quando procuramos por conteúdos que direcionem essa prática na disciplina. Dessa forma, nossa intenção é construir um aplicativo gratuito e de fácil acesso que contribua para o desenvolvimento social. Além disso, os usuários poderiam adicionar seus planos de aulas e, até mesmo, as variações de materiais ou temáticas.

Palavras chaves: Políticas Públicas Inclusivas; Formação Docente em Educação Física; Relações Étnico-Raciais; Currículo Descolonizado; Relação de Poder.

ABSTRACT

This research aims to analyze the prescribed curriculum of the Physical Education Degree Course at the Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ, in order to verify the application of the teaching of the ethnic-racial theme regulated in Law 11.645 / 2008 (former 10.639 / 2003) and the norms derived from it. To achieve this objective, we directed this study towards three specific objectives: (1) To analyze the possible epistemological implications, conceptions about the formation of the licensee, from the Political Project of the Course (PPC, 2016) of the degree course, having as reference the ethnic-racial theme; (2) Map the School document that supported the Institutional Development Plan (PDI, 2017) in order to locate possible applications and future timetable on the teaching of ethnic-racial issues; (3) Analyze the subjects' menus, observing how the ethnic-racial theme is treated, during the formation of the licensee. This research presents, briefly in the bibliographic review, the history of the discipline with its eugenic developments, with its hegemonic societal projects and with its pedagogical proposals of a technical, sports and biological character. In the methodology, documentary analysis research was used through the descriptive-historical and analysis methods (YIN, 2005). Exploratory approach with the purpose of providing the investigation of contemporary phenomena, within a context of power relations and political disputes for curricular narratives. This study was limited to a single case with a time frame, between the years 2008 and 2018. As for the results, we found three disciplines that were: Brazilian Folklore: Dance and Folguedos (EFA360); Fundamentals of Capoeira (EFL221) and Pedagogical of Capoeira (EFL605) that meet the legislation. We do not find subjects that deal exclusively with the object of study. Regarding the menus, no excerpts / words were observed that would induce the interpretation that the discipline directly addressed the theme provided for by law. Through the "key words" we find possible disciplines that deal, indirectly, with the research object: Adapted Physical Education (EFC471); Introduction to the Study of Corporeality (EFA109); Fundamentals of Athletics (EFC119); Fundamentals of Capoeira (EFL221); Sociological Foundations of Education; Didactics (EDD241); Brazilian Education (EDA234); Didactics of Physical Education I (EDD545) and Didactics of Physical Education II. We conclude that the model adopted for teacher training is mediated by a conservative curriculum and little accessible to changes, especially regarding the deepening of the debate on African and Afro-Brazilian culture. We ended this study by proposing a technological tool that helps teachers and others interested in the exercise of their pedagogical practice. This interest is justified by the observation, throughout this research, that there are indications that the capoeira discipline is the reference for developing the contents of ethnic-racial relations, but we questioned the question about the other disciplines and carried out a brief research in which we realized that there are more applications and websites offering handouts, articles and books with content that discuss the importance of approaching and implementing these issues on this ethnic-racial theme. However, this number of collections is reduced, when we look for contents that guide this practice in the discipline. Thus, our intention is to build a free and easily accessible application that contributes to social development. In addition, users could add their lesson plans and even variations of materials or themes.

Keywords: inclusive public policies; teacher education in Physical Education; ethnic racial relations; decolonized curriculum; power relationship.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| GRÁFICO 1: AMOSTRA DE ANALFABETOS NO BRASIL EM 2018..... | 19 |
| GRÁFICO 2: DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR ÁREA DE COHECIMENTO..... | 86 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1: COMPARAÇÃO SOBRE FORMAS LEGÍTIMAS DE DOMINAÇÃO..... | 16 |
| QUADRO 2: DIFERENTES MEIOS PARA PODER E EXERCÊ-LOS NA SOCIEDADE..... | 17 |
| QUADRO 3: PESSOAS QUE CONCLUÍRAM, NO MÍNIMO, O ENSINO MÉDIO..... | 20 |
| QUADRO 4: JOVENS ENTRE 15 A 29 ANOS QUE NÃO TRABALHAM, ESTUDAM OU SE QUALIFICAVAM..... | 20 |
| QUADRO 5: JOVENS ENTRE 15 A 29 ANOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA AO TRABALHO..... | 20 |
| QUADRO 6: ESTUDANTES E OCUPADOS COMPARANDO COM GÊNERO E RAÇA..... | 21 |
| QUADRO 7: BANCO DE TESES CAPES..... | 31 |
| QUADRO 8: CONBRACE..... | 32 |
| QUADRO 9: PROJETOS DE LEI COM PROPOSTAS PARA INSERIR NOS CURRÍCULOS ESCOLARES A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL..... | 61 |
| QUADRO 10: RELEVANTES PARA DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE PESQUISA..... | 69 |
| QUADRO 11: EIXO DE FORMAÇÃO DO NOVO PERFIL DO EGRESSO..... | 82 |
| QUADRO 12: CLASSIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS..... | 83 |
| QUADRO 13: GRADE DE DISCIPLINAS..... | 83 |
| QUADRO 14: COMPARAÇÃO DE ÁREA DE CONHECIMENTO..... | 87 |
| QUADRO 15: DISCIPLINAS DE LIVRE ESCOLHA..... | 88 |
| QUADRO 16: POSSÍVEIS DISCIPLINAS QUE ABORDAM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL.... | 92 |
| QUADRO 17: EMENTAS DAS DISCIPLINAS..... | 93 |
| QUADRO 18: EMENTAS DAS POSSÍVEIS DISCIPLINAS QUE ABORDAM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL..... | 98 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| FIGURA 1: INAUGURAÇÃO DA ESCOLA E SUA HOMENAGEM À ESEFEX..... | 44 |
| FIGURA 2: O ATO OFICIAL DE CRIAÇÃO DO CMEF..... | 45 |
| FIGURA 3: CURSO DE EMERGÊNCIA..... | 45 |
| FIGURA 4: FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE DA FUTURA ENEFD..... | 46 |
| FIGURA 5: ENTRADA PRINCIPAL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 48 |
| FIGURA 6: CIDADE UNIVERSITÁRIA – ILHA DO FUNDÃO..... | 48 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|-------|---|
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CMEF | Centro Militar de Educação Física |
| EEFD | Escola de educação Física e Desporto |
| ENEFD | Escola Nacional de Educação Física e Desportos |
| DCN's | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| NIDES | Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social |
| OSPB | Organização Social e Política do Brasil |
| PCN's | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 Justificativa..... | 27 |
| 1.2 Objetivos..... | 33 |
| 1.3 Hipóteses..... | 34 |
| 2 EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO..... | 35 |
| 2.1 Contexto Histórico da Educação Física no Brasil e sua Relação com a Concepção Eugenista e o Racismo..... | 35 |
| 2.2 Escola de Educação Física e Desporto: Marco Socio-Histórico e Político..... | 42 |
| 2.3 Organização Curricular Histórica na Educação Física e as Questões Étnico- Raciais.... | 51 |
| 3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS NA EDUCAÇÃO..... | 59 |
| 3.1 Trajetória e Embates Históricos para a Promulgação da Lei 10. 639/2003..... | 59 |
| 3.2 Organização Curricular na Educação Superior sobre as Relações Étnico-Raciais..... | 63 |
| 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 67 |
| 4.1 Aspectos Metodológicos..... | 68 |
| 4.2 Tipo de Pesquisa..... | 70 |
| 4.3 Delineamento do Estudo..... | 71 |
| 4.4 Lócus da Pesquisa..... | 72 |
| 4.5 Coleta de Dados..... | 72 |
| 4.6 Procedimentos de Análise de Dados..... | 73 |
| 5 ANÁLISE..... | 75 |
| 5.1 Breve Reflexão sobre o Documento PDI da UFRJ..... | 75 |
| 5.2 Breve Reformulação Curricular e os Desafios Estratégicos Institucionais do PPC..... | 79 |
| 5.3 Análise Contextualizada do Projeto Pedagógico do Curso..... | 82 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 104 |
| REFERÊNCIAS..... | 107 |

1 INTRODUÇÃO

“É tarefa da escola fazer com que a história seja contada a mais vozes, para que o futuro esteja escrito a mais mãos” (SANTOS, 2001, p. 20).

A temática diversidade étnico-racial que será desenvolvida nesta pesquisa parte das minhas inquietações, vivenciadas em instituições da Rede Pública atuando como docente na disciplina de Educação Física. Dentre as demandas, destaca-se o desafio diário de nós, professores, em intervir, pedagogicamente, em conflitos sobre identidade racial e discriminação enquanto condição para a construção do respeito de diferentes estereótipos, valorização ampla do legado africano na construção do Brasil e da diversidade cultural, inclusive religiosa.

Ressalto que esses episódios, na maioria das vezes, quando são abordados pelos professores, quase não há parceria com a comunidade escolar e diálogos com os pais/responsáveis. A instituição escolar justifica que esses assuntos são polêmicos, complexos, que poderão causar polarização de ideias e outros. Por sua vez, quando há diálogos, ela se manifesta em datas festivas, onde o cunho folclórico e ideologias hegemônicas prevalecem. Esse questionamento pode ser desdobrado em mais cenários, ao perceber que a maioria do corpo docente tem pouco tempo de conclusão do curso de licenciatura. Além disso, desde 2003, existem políticas públicas que regulamentam as instituições de ensino a contemplarem esse tema.

Ao não problematizar discussões sobre a temática étnico-racial, acarreta-se a possibilidade de contribuir para naturalização de condutas agressivas e depreciativas. Essa engrenagem também envolve sujeitos pretos e pardos que praticam e sofrem agressões e, muitas das vezes, não as identificam como preconceito, racismo ou discriminação. Além disso, ignorar a reflexão crítica acaba por reforçar a subalternização de outras etnias ao protagonismo branco, bem como, a escola corrobora para os interesses da sociedade capitalista e põe em prática o projeto de formação societária que deseja.

Para Saviani (2015), essas omissões de discussões são tendenciosas, pois o mesmo explica que há ferramentas didáticas, metodológica de ensino, métodos e concepções ideológicas que fundamentam a máquina de repetição de conteúdo no

currículo, anualmente. Ao eleger a epistemologia do ensino conservador, sem apresentar as suas contradições de mundo, tende-se a preservar a política de silenciamento de relações sociais de exploração e não se apresentam outras versões de narrativas/reivindicações. Em resumo, a concepção, o método utilizado e o seu resultado totalizam um posicionamento político, pois para o autor, não há neutralidade.

Numerosos cursos de Licenciatura em Educação Física elegem conteúdos de cunho euro-estadunidense em seus planos de ensino, tornando-os legítimos e essenciais para a formação docente, enquanto outros, como os oriundos da cultura africana e afro-brasileira são censuradas no currículo ou vistas como secundárias. Silenciosamente, as instituições de ensino tendem a naturalizar padrões de conduta, crenças e opiniões que estão obsoletas, até mesmo com os direitos já conquistados pelos movimentos sociais. Esses fatos deixam de oportunizar aos futuros professores discussões amplas de diversas práticas corporais¹ com suas respectivas identidades, culturas, visões de sociedade e representações para aquele grupo que as produziu. Além disso, elas são ressignificadas de acordo com a época, o tempo ou o grupo em que acontecem (NEIRA, 2015). Aqui, não se refere a incluir disciplinas relacionadas a relações étnico-raciais e tratá-las em sua exclusividade, mas problematizá-las de acordo com o contexto em que estão inseridas.

Esse curto relato descrito nos parágrafos anteriores remete a refletir sobre a formação docente, pois o egresso no exercício da sua profissão se depara com a diversidade de sujeitos sócio-históricos somados à concepção epistemológica da escola que já é carregada de tensões e conflitos sócio-político-econômicos e culturais. Diante disso, Nóvoa (1997) afirma que “faz-se necessário colocar a profissão docente e a formação de professores no primeiro plano das preocupações educativas” (p. 20). Desse modo, os professores devem se conscientizar sobre a sua contribuição ao formar cidadãos e situá-los, criticamente, no cenário histórico-social, político, econômico e cultural.

Até aqui foram contextualizadas as minhas inquietações que vivencio no exercício da Profissão. Portanto, esse estudo parte de uma realidade social e o cenário retratado nessa introdução nos permite compreender que existe disputa ideológica pela prescrição no currículo. A seguir, vejamos a conceituação da teoria de relação de poder

¹Neira (2015) classifica em: ginástica, dança, brincadeira, luta e esporte. Para mais: <http://www.gpef.fe.usp.br> acesso em 15/04/2020.

pelos autores Max Weber, Karl Marx, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Norberto Bobbio, críticos da área das ciências humanas.

O primeiro que explica a detenção do poder é Karl Marx, quando afirma que quem possui bens materiais gera produção do capital. A subordinação ocorre porque o homem necessita de um trabalho como meio fundamental para manter a sua sobrevivência. Valores ideológicos também contribuem para que esse sujeito se sinta como empregado e, nesse caso, dificilmente, reconhecerá o sentido e o significado do que produz e da sua totalidade. Esse conceito de poder aqui citado pode se desdobrar em mais opressões, ao ressaltar que a classe dominante, além de deter bens materiais, recebe prestígios e passa a reproduzir suas ideias como verdades absolutas e inquestionáveis.

Já o sociólogo francês Pierre Bourdieu traz o conceito *habitus* para descrever o poder. Para ele, isso se trata de uma esfera social e coletiva guiada por normas, valores, crenças, regras, gostos, elementos culturais, artes e outros. Esses valores intrínsecos e extrínsecos regem e moldam a sociedade. Sua ação consiste em agrupar sujeitos com características próximas e separar os divergentes. O autor também traz a representação simbólica para explicar que, inconscientemente, sujeitos se aproximam de determinados gostos e culturas, e desvalorizam outros. Para ilustrar esse mecanismo, um exemplo, é o modismo atual é a utilização de pessoas como influenciadores digitais, os quais não necessariamente possuem bens materiais, mas por meio de *marketing* empresarial de produtos e serviços são eleitos pelos usuários da *internet* como ídolos e portadores de poder econômico e social. A finalidade desse marketing é disseminar uma determinada representação simbólica e fazer com que seja aderida por outros sujeitos.

Em seguida, temos o conceito de poder na visão de Michel Foucault, como descentralizado. O autor traz as monarquias para discutir a centralização do poder no rei, a qual ele denomina de macrofísica. Com a revolução industrial e a ascensão do capitalismo liberal, o poder foi transformado em diversas engrenagens de controle, como escolas, empresas, dentre outros. Essas engrenagens carregam consigo os seus padrões de comportamento, em forma de medidas coercitivas e/ou excludentes para moldar aqueles que, ainda, não se enquadraram socialmente.

Para Max Weber, a relação de poder é “a probabilidade de impor a vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade” (p. 33). Para ele, trata-se de uma ação compulsória e determinante podendo recorrer à utilização de força. Explica que caso o sujeito seja dominado pelo

poder por meio de uma ordem, haverá uma transferência de forças, tendo no poder o lado de quem a domina. Dessa forma, o sujeito que se condiciona à imposição de ordem se rende à autoridade do outro (WEBER, 1991). Em outro trecho, explica que o poder não se limita a um único ambiente social, porém, quanto mais ênfase se der na propagação desse perfil ideológico, maior a probabilidade de se naturalizar, socialmente, a ideia como verdade absoluta.

Abaixo, será apresentada uma tabela correlacionando formas de dominação e de poder utilizadas na sociedade a fim de ilustrar essa explicação:

QUADRO 1: COMPARAÇÃO SOBRE FORMAS LEGÍTIMAS DE DOMINAÇÃO

| Formas Legítimas de Dominação | Sustentação da Relação de Poder | Características da Dominação |
|--------------------------------------|---|--|
| Dominação Legal | Todos aceitam um ordenamento por ser tratar de uma lei | O grupo dominante é eleito e o quadro administrativo é nomeado por ele |
| Dominação Tradicional | Laços de fidelidade que se estabelecem entre senhor e súdito | Sociedade patriarcal, coronelismo |
| Dominação Carismática | Padrão de comportamento Crença dos subordinados, nas qualidades excepcionais do “líder”, que podem ser dons sobrenaturais, coragem, inteligência, faculdades mágicas, heroísmo, poder de oratória. Obedece-se ao líder, somente, enquanto suas qualidades excepcionais lhe são conferidas. | Não existem regras na administração, é característica deste tipo de dominação a criação momentânea. O líder tem que se fazer acreditar por meio de milagres, êxitos e prosperidade dos seus apóstolos. Se o êxito lhe falta, seu domínio oscila. |

Fonte: (WEBER, 1991).

Além disso, descreve três formas de poder: o poder econômico, como grande máquina de controle e de recurso fundamental para ampliação da globalização; o poder ideológico, propagado pela mídia, normalmente, e o poder político que é o mais estruturado e consistente, pelo fato de estar naturalizado socialmente como recurso de força coercitiva garantidora da ordem. A tabela, a seguir, ilustra os meios de obter esses poderes e exercê-los na sociedade.

QUADRO 2: DIFERENTES MEIOS PARA PODER E EXERCÊ-LOS NA SOCIEDADE

| Tipos de Poder | Forma de poder | Ação |
|-----------------------|---|--|
| Político | <p>Poder oficial que controla o Estado.</p> <p>Poder jurídico, legislação, poder coercitivo (policial e outros)</p> <p>Coação e coerção</p> | <p>Detém o direito de uso da força física contra os membros de uma comunidade política;</p> <p>O poder político é legítimo, desde que vise alcançar os fins de uma comunidade política.</p> <p>Organização do poder de coerção</p> |
| Econômico | <p>Bens materiais e dinheiro como decisivos para a tomada de decisões.</p> <p>Riquezas</p> | <p>Submeter aos cidadãos a aceitarem ideias e comportamentos impostos;</p> <p>Manter o funcionamento do sistema capitalista.</p> <p>Organização das forças produtivas</p> |
| Ideológico | <p>Manipulação de visões, acontecimentos, ideias como</p> <p>Saber</p> | <p>Manter o cidadão aceitar o poder contra ele investido;</p> <p>Manter toda uma estrutura social em pleno funcionamento.</p> <p>Organização do consenso</p> |

Fonte: (BOBBIO, 2000).

Essa breve discussão sobre o conceito de poder demonstra que não basta o cidadão reivindicar por seus direitos, para que sejam sancionados e aplicados. O sistema é mais complexo do que isso, porque envolve poder, valores ideológicos e que varia de acordo com o Projeto Societário de Educação almejado ou a preservação do que está em vigor.

Observa-se o reforço da subalternização de negros, índios e manifestações de suas culturas, previsto em livros didáticos, nos quais se valoriza os conteúdos eurocêntricos a serem socializados como universais, além de poder acarretar na ocultação da história cultural, social e financeira do país. Os livros também são ferramentas pedagógicas potentes, porque é pouco questionável e produz reprodução de valores na maioria das vezes sem reflexão. Nessa problemática apontada, embora as escolas e os docentes tenham até autonomia de escolherem quais obras utilizarão ao longo do ano letivo, a predileção já foi manipulada por meio de interesses de grupos

eletivos e, principalmente, dos documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular².

Já as religiões de matrizes africanas e indígenas brasileiras, quando são abordadas, tendem a emitir valores distorcidos sobre suas crenças e a reforçarem um pré-conceito já estabelecido socialmente. Percebem-se também, em diversas escolas da Educação Básica, atitudes que propiciam a perpetuação do preconceito velado que podem ser manifestadas em piadas, músicas, expressões, brincadeiras e outras manifestações pejorativas. Cabe destacar, dentro dessa lógica citada, que essa prática preconceituosa não se restringe aos sujeitos de pouca escolarização ou conhecimento social, mas também permite a compreensão de que a direção escolar, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários também poderão efetuar essa prática, pois o homem é um sujeito histórico e carrega consigo suas crenças e ideologias.

Percebem-se, ainda, no cotidiano escolar, práticas de discriminação e preconceito velado aos sujeitos que possuem fenótipos e estereótipos não hegemônicos. Aqui, não se resume ao discurso de ódio e ofensa proferido face a face, mas também fatos que coloquem em suspeita as atitudes de alunos não elitistas, como por exemplo, se são capazes de produzirem conhecimento, ao passo que a cultura manifestada por grupos minoritários é valorizada nas relações sociais. Além disso, esses sujeitos carregam consigo a responsabilidade de serem assertivos em qualquer ação na sociedade, para que não possibilitem serem desqualificados e associados à ignorância congênita, fruto de raça, gênero, etnia, ou qualquer outra categoria. Essas dinâmicas ocorrem com naturalidade, posto que estejam respaldadas nas narrativas colonialistas, apoiadas no ensino eurocêntrico, fundamentalista e perfil fascista que caminha contra a democracia.

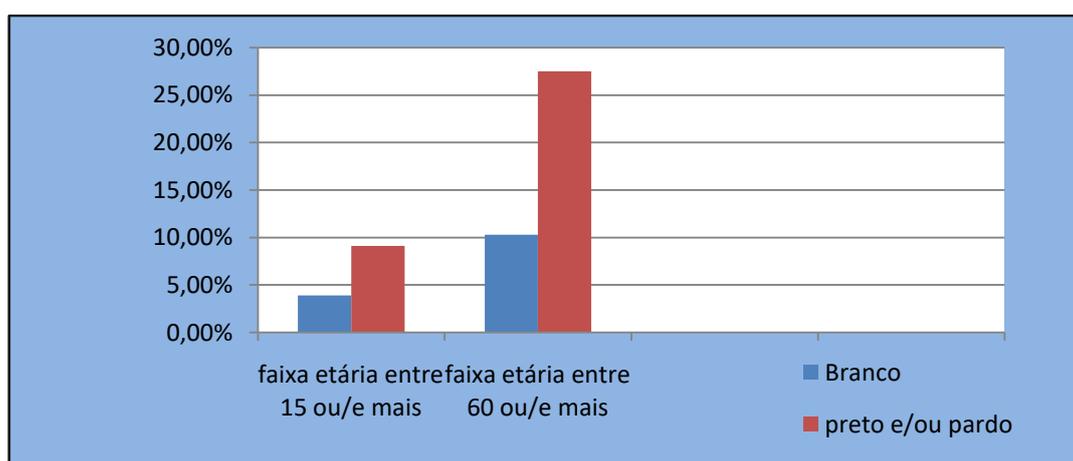
Essas características marcantes sobre classes se refletem nas pesquisas. Vejamos a divulgação pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) acerca dos resultados do módulo de educação realizada pelo programa Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PNAD - contínua)³, entre 2016 e 2018, sobre alfabetização, visando amostras por região e raça.

²A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil e ensino. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em: 30/09/2019.

³ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem> acesso em: 01/11/2019.

Os dados apontam que, no Brasil, em 2018, havia 11,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8%. Em relação a 2017, houve uma queda de 0.1 p.p.o que corresponde a uma redução de 121 mil analfabetos entre os dois anos. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Na análise por cor ou raça, em 2018, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcança 10,3% e, entre as pessoas pretas ou pardas, amplia-se para 27,5%. Apesar de mais alto, o analfabetismo entre as pessoas de 60 anos ou mais de cor preta ou parda teve a maior redução entre 2016 e 2018 (3,2 p.p.).

GRÁFICO 1: AMOSTRA DE ANALFABETOS NO BRASIL EM 2018



Entre 2017 e 2018, o percentual de pessoas que concluíram, no mínimo, o ensino médio cresceu de 46,2% para 47,4% na proporção de pessoas de 25 anos ou mais. Esse percentual foi maior entre brancos (55,8%) do que entre pretos ou pardos (40,3%), entre mulheres (49,5%) do que entre homens (45,0%). Regionalmente, o maior percentual foi no Sudeste (53,6%) e o menor no Nordeste (38,9%), embora essa região tenha apresentado o maior crescimento em termos percentuais (1,7 p.p.). Já a média de anos de estudo aumentou de 8,6 para 9,3 anos, nesse período, com 10,3 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,4 anos para as de cor preta ou parda.

QUADRO 3: PESSOAS QUE CONCLUÍRAM, NO MÍNIMO, O ENSINO MÉDIO

| Percentual de pessoas que concluíram, no mínimo, o ensino médio | | | | |
|---|-------|--------|--------|----------------|
| 2017 e 2018 | Homem | Mulher | Branco | Pardo ou preto |
| | | 45,0% | 49,5% | 55,8% |

Com relação aos jovens de 15 a 29 anos, buscou-se conhecer sua aproximação com o trabalho e com o estudo ou a qualificação para o trabalho. 17,6% dos homens e 28,4% das mulheres não trabalhavam, nem estudavam ou se qualificavam em 2018. Entre as pessoas brancas, 18,5% estavam nessa situação e entre as pessoas pretas ou pardas, 25,8%. Por outro lado, 41,7% dos homens, 28,1% das mulheres, 36,1% das pessoas brancas e 34,2% das pessoas pretas ou pardas se dedicavam, exclusivamente, ao trabalho.

QUADRO 4: JOVENS ENTRE 15 A 29 ANOS QUE NÃO TRABALHAM, ESTUDAM OU SE QUALIFICAVAM

| Percentual de pessoas que não trabalham, não estudava ou se qualificava | | | |
|---|--------|--------|----------------|
| Homem | Mulher | Branco | Pardo ou preto |
| 17,6% | 28,4% | 18,5% | 25,8% |

QUADRO 5: JOVENS ENTRE 15 A 29 ANOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA AO TRABALHO

| Percentual de pessoas com dedicação exclusiva ao trabalho | | | |
|---|--------|--------|----------------|
| Homem | Mulher | Branco | Pardo ou preto |
| 41,7% | 28,1% | 36,1% | 34,2% |

No Brasil, em 2018, havia 47,3 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade. Dentre essas pessoas, 13,5% estavam ocupadas e estudando, 23,0% não estavam ocupadas nem estudando; 28,6% não estavam ocupadas, porém estudavam; e 34,9%

estavam ocupadas e não estudando. Entre as mulheres, 28,4% não estavam ocupadas, nem estudando ou se qualificando, percentual estável frente a 2017. Entre os homens, 17,6% estavam nessa condição (0,2 p.p. a mais que em 2017). Por outro lado, 28,1% das mulheres e 41,7% dos homens apenas trabalhavam e 30,2% das mulheres e 27% dos homens apenas estudavam ou se qualificavam.

QUADRO: 6 ESTUDANTES E OCUPADOS COMPARANDO COM GÊNERO E RAÇA
Fonte: IBGE (2019).

| Resultados sobre os estudantes | | | | | |
|--------------------------------|-------------|-------|------|------|------|
| Total | 2018 | 28,06 | 34,9 | 13,5 | 23,0 |
| | 2017 | 28,7 | 35,0 | 13,3 | 23,0 |
| Homem | 2018 | 27,0 | 41,7 | 13,7 | 17,6 |
| | 2017 | 27,2 | 41,3 | 14,0 | 17,4 |
| Mulher | 2018 | 30,2 | 28,1 | 13,4 | 28,4 |
| | 2017 | 30,2 | 28,6 | 12,5 | 28,7 |
| Branca | 2018 | 29,3 | 36,1 | 16,1 | 18,5 |
| | 2017 | 29,0 | 36,9 | 15,4 | 18,7 |
| Preta ou parda | 2018 | 28,1 | 34,2 | 11,9 | 25,8 |
| | 2017 | 28,5 | 33,8 | 11,8 | 25,9 |

| | |
|----------------------------------|--|
| <input type="radio"/> | Não ocupada e estudava ou se qualificava |
| <input type="radio"/> | Ocupada e não estudava, nem se qualificava |
| <input type="radio"/> | Ocupada e estudava ou se qualificava |
| <input checked="" type="radio"/> | Não ocupada e não estudava, nem se qualificava |

Fonte: IBGE (2019). Adaptado pelo pesquisador

Entre as pessoas brancas, 16,1% trabalhavam e estudavam ou se qualificavam percentual estatisticamente igual ao de 2017, porém maior que entre as pessoas de cor preta ou parda (11,9%). O percentual de pessoas brancas apenas trabalhando (36,1%) e apenas estudando (29,3%) também superou o de pessoas de cor preta ou parda, 34,2% e 28,1%, respectivamente. Por conseguinte, o percentual de pessoas pretas ou pardas que não trabalhavam nem investiam em capital educacional foi 7,3 p.p., maior que o das pessoas brancas.

Esses dados apresentados pelo IBGE⁴ podem ser compreendidos por meio de diversos contextos, um deles é a categoria classe de Karl Marx (2000), no qual se descreve que a produção gera divisão de poder na sociedade, distinguindo-a em classes, as quais emanam da posse de bens que têm importância no mercado. Partindo desse ponto de vista, o conflito social interclasses induz ao apoderamento de bens e oportuniza os que possuem destaques e privilégios em diversos setores da sociedade.

Ao correlacionar esses privilégios (MARX, 2000) aos dados sobre “dedicação ao trabalho, estudo e qualificação” (IBGE, 2019), é possível compreender por meio de um exemplo sobre classes e fator econômico que o sujeito detentor de uma estrutura mínima econômica e social poderá investir na qualificação de seus filhos com o intuito de mantê-los em sua classe social ou emancipá-los.

Por outro lado, o sujeito sem essa estrutura tende a estabelecer prioridades de investimentos, como as de ordem fisiológicas, e acarreta na dificuldade de se investir na educação dos filhos e, muitas das vezes esses, ainda têm de trabalhar para auxiliar financeiramente a família. Santos (2007) explica que diante dessa diversidade entre classes, a tendência é que a cultura hegemônica prevaleça, propagando valores preconceituosos em relação à raça/etnia por meio de silenciamento de outras narrativas não hegemônicas.

Retomando a reflexão de Karl Marx (2000) sobre intenções capitalistas, observa-se que ainda estão em curso no Brasil e que se obteve lucros exacerbados com a exploração de cidadão afrodescendente, principalmente, ao utilizar a força humana como ferramenta de trabalho e moeda de comércio. Essas ações trouxeram centenas de milhares de etnias pertencentes ao continente africano com a finalidade de construir países do ocidente alicerçados na proposta do capitalismo e nas suas múltiplas contradições sociais.

⁴Cabe ressaltar que na população negra também há sujeitos pertencentes às classes médias e burguesas que vivem privilégios financeiros, sociais e educacionais

Essa pesquisa está alicerçada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, na modalidade Mestrado Profissional Interdisciplinar, intitulado NIDES⁵ (Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social), com o intuito de contribuir para a formação de profissionais qualificados para o processo de construção de uma sociedade igualitária, fundamentada no respeito aos seres humanos, à natureza, à dialogicidade, à alteridade, ao poder compartilhado e às culturas (BRASIL 2016).

Esse estudo pertence à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Politécnica” (NIDES/UFRJ) que abarca questões do mundo do trabalho profissional, tendo como centro de discussão a formação acadêmica. Saviani (2013) define que politecnicidade é o ato de se apoderar de conceitos científicos por meio de diversas técnicas. Sua proposta é oportunizar subsídios por unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais, ao passo que possibilite aos alunos a compreensão crítica das contradições que marcam a sociedade e contribuem de maneira consciente para o processo de desenvolvimento social. Nesse sentido, um dos objetivos dessa pesquisa é compreender se a prestigiada EEFD-UFRJ aborda, durante o curso de formação de professores de Educação Física, a temática relação étnico-racial a qual já reivindica que sejam apresentadas as contradições e os aspectos sócio-históricos, políticos, econômicos e culturais que foram omitidos em grande parte do sistema brasileiro de ensino e, quando discutidas, as narrativas enaltecem os países colonialistas e tendem a estigmatizar os colonizados. Além disso, caso seja abordado na EEFD-UFRJ, na qual a proposta de ensino seria aproximada das concepções de formação na sua totalidade, considerando as contradições, ou aproximadas dos métodos de ensino fragmentados. Para isso, analisar-se-ão, nessa pesquisa, os dados coletados a luz da formação politécnica, tendo como recorte o conceito de formação politécnica⁶, na leitura de Saviani⁷ (2013).

Por intermédio do conceito de politecnicidade, que trata da educação intelectual, física e tecnológica, entende-se que se há uma proposta no curso de licenciatura EEFD-UFRJ a qual estimule a prática pedagógica social, ao fazer uso de problematizações que desenvolvam, durante o curso, a compreensão das bases de organização do trabalho de

⁵ Para mais, acesse: www.nides.ufrj.br/index.php/ppgtds acesso em: 08/08/2019.

⁶ Há outras terminologias como “unitária, omnilateral”, segundo a classificação feita pelo autor Gaudêncio Frigotto. Essa pesquisa não discutirá essas nomenclaturas, mas objetiva-se compreender se a EEFD aproxima-se do ensino isolado, descontextualizado ou não. Disponível na obra: Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão. São Paulo, n. 5, 1993.

⁷ Há outros autores que estudam a Formação Politécnica. Nessa pesquisa, será aplicado a partir da visão do autor Saviani, por estudar a área da educação e compreender a dinâmica social e escolar da época atual.

nossa sociedade e os motivos pelos quais as universidades priorizam determinados conteúdos e silenciam outros, como no caso das relações étnico-raciais. Além disso, compreender os ensejos do Estado em se apropriar de um aparato de documentos estabelecidos pela legislação para promover orientações e controle na formação que deseja oferecer, com a perspectiva em geral, de adequação às condições sociais e políticas desse mercado produtivo. Segundo Saviani (2013), a proposta da Formação Politécnica busca estratégias para romper com a divisão entre ciência e técnica, ao passo que almeja um processo de trabalho que caminhe em unidade sobre os aspectos manuais e intelectuais. Trata-se de superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e geral, pois são características inerentes e simultâneas ao trabalho humano.

Abordaremos o esporte futebol de campo para ilustrar a aplicação da Politecnicia. O ponto inicial é abordar esse esporte na sua totalidade. Caso a instituição prime por trabalhar com o currículo dividido por disciplinas, ela deve ser flexível e incentivar a interdisciplinaridade para que seus conteúdos dialoguem. Dessa forma, poderia abordar ensino de fundamentos técnicos e táticos, contextualizando as suas derivações com referenciais históricos, teóricos e filosóficos, com o objetivo de fomentar olhares críticos sobre sua gênese e evolução. Ao passo que também se possa propiciar a compreensão do futebol de campo pelo discente como umas das manifestações da cultura corporal, e contribuir para o desenvolvimento crítico do futuro professor de Educação Física, proporcionando reflexão sobre o seu papel na sociedade atual.

O conceito de dicotomia entre trabalho manual e intelectual também pode ser observado nesse esporte, na possibilidade de perceber as ementas de diversos cursos de licenciatura se concentram em conteúdos com fundamentos técnicos⁸ e táticos, sem provocar reflexões sobre a totalidade do esporte, como, por exemplo, buscar o diálogo sobre racismo e discriminação no futebol na década de 1890.⁹ Outro exemplo, também sobre futebol de campo, refere-se ao conteúdo sobre a sua história que, ao tratar desse

⁸Aqui não se nega que o conhecimento sobre a execução da técnica desportiva seja importante, tanto que a mesma desenvolvida de maneira eficiente possibilita ao aluno menos probabilidade de evitar lesões, porém é necessário que a prática corpórea não se reduza apenas a técnica. Ressalta-se também que o esporte é componente curricular da disciplina Educação Física, desse modo não há comprometimento com rendimento e performance na escola. Entende-se que caso o aluno queira se tornar atleta, o mesmo deve desenvolver essa virtude em centros desportivos.

⁹O clube Vasco da Gama que rompeu no auge do movimento branquitudes no Brasil e elegeu um presidente Mulato, Cândido José de Araújo, que entrou para a história ao adotar uma atitude que contribuiu decisivamente para a inclusão de atletas negros, mulatos e demais brasileiros que não pertenciam à elite. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/o-negro-no-futebol-brasileiro-insercao-e-racismo> acesso em: 09/11/2019.

assunto, localize-o no seu tempo, tendo como pano de fundo os marcadores influenciadores sociais, políticos, econômicos, culturais. Fazendo articulação com o tema dessa pesquisa, seria possível problematizar os motivos que levaram a proibir atletas negros de praticarem essa modalidade, a proibição de cidadãos negros em estádios de futebol, dentre outras.

Portanto, todos os anos, milhares de graduandos são formados em docentes e, ao chegarem ao mercado de trabalho, deparam-se com instituições de ensino carregadas de contextos singulares e relações conflituosas. Cabe questionar se esses profissionais estão sendo diplomados com conhecimentos que dialoguem com essa complexidade. Essa pesquisa terá como base de estudos o currículo prescrito da formação docente em Educação Física.

Diante disso, o presente estudo se organiza em cinco capítulos e um acervo de anexos, nos quais o capítulo 1, dedicado à problematização apresentando os motivos pelos quais esse tema foi escolhido para se discutir na pesquisa na Educação Básica, acerca dos conflitos que envolvem as questões étnico-raciais. Esse item discutido abordou a formação docente nos Cursos de Licenciatura em Educação Física somados aos conflitos sociais inerentes ao cotidiano universitário. Em vista dessas considerações, esse estudo se apropria de uma abordagem dialética que, segundo Minayo (2002), consiste em “se propõe a abarcar os sistemas de relações [sociais] que constroem [não só] o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados” (p. 24), por fim, os objetivos.

Já no item Justificativa, ainda no capítulo 1, são apresentados os motivos que fizeram esse tema ser relevante, além dos dados levantados em revistas científicas sobre publicações da temática étnico-racial nos cursos de formação docente em Licenciatura com o intuito de demonstrar que o tema é um assunto pertinente à época atual. Em seguida, serão apresentados os itens Objetivos e Hipóteses.

No capítulo 2, dois blocos serão apresentados. No primeiro, a Educação Física apresenta a sua história e articulações com os momentos eugenistas e higienistas e, na sequência, a história política e social da Escola de Educação Física pertencente à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Já no segundo bloco, haverá uma breve discussão do currículo e das questões ideológicas com a delimitação do tema, na qual abordará, principalmente, o currículo como articulador entre projetos societários e escolarização, que não se limitam a elaborá-lo em procedimentos, técnicas, métodos, e conteúdos formais a serem transferidos para o futuro docente.

No capítulo 3, discorrer-se-á sobre os fundamentos teóricos que estão estruturados por duas áreas de conhecimento, sendo a primeira, a Lei Federal 11.645/2008 (antiga 10.639/2003), a qual se discute sobre o percurso, os impactos e os desafios no que tange à inclusão e à valorização da história e da cultura afro-brasileira no campo educacional, além das ações destinadas ao ensino superior nas licenciaturas.

Em seguida, no capítulo 4, será anunciado o percurso metodológico para responder o problema de estudo apresentado no capítulo 1. Nele, Gil (1999) define pesquisa como “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, com o objetivo de descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos” (p. 32).

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Como estratégia de investigação o método mais apropriado será “estudo de caso” (YIN, 2005) com a finalidade de proporcionar a investigação de fenômenos contemporâneos, dentro de um contexto de relações de poder e disputas políticas por narrativas. Para isso, será “caso único” aplicado entre dois métodos intitulados por Yin (2005) de descritivo-histórica e análise de arquivos. No Estudo de Caso “as questões da pesquisa centram-se na pergunta da pesquisa “como” ou no “porque”. Yin (2005) explica que, o pesquisador combina mais de um método e/ou coleta de dados, conhecida como triangulação, a fim de assegurar rigor metodológico e fortificar os subsídios para a interpretação e análise de dados.

A unidade de análise (YIN, 2005) dessa dissertação será a Escola de Educação Física e Desporto (EEFD), instituição que oferece o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O critério da seleção da instituição partiu da compreensão da UFRJ ser um dos centros de excelência em ensino no país e na América Latina.

Para a coleta de dados, haverá levantamento documental dessa instituição entre os anos 2008 e 2018 como ementas das disciplinas, Projeto político do Curso de Licenciatura (PPC) e PDI (2017), já que a discussão sobre a aplicação da temática étnico-racial será a luz das questões curriculares prescritas. Para análise e interpretação de dados será utilizado um conjunto de normas e legislações, tais como: a Lei nº 11.645/2008 (antiga 10.639/2003), que prevê o ensino das questões étnico raciais no sistema educacional; o Parecer¹⁰ CNE/CP nº 003/2004, que trata das Diretrizes

¹⁰Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Órgão que tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento do Ministério da Educação no desempenho das funções e atribuições do

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; a Resolução CNE/CP nº 01/2002, a qual regula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de nível superior, de Curso de Licenciatura e de Graduação Plena; Parecer CNE/CES nº 006/2018, que aborda Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física e a Resolução CNE/ CES nº 07/2004, que consiste nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena; Resolução CNE/CP Nº 002/2019 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

No capítulo 5 serão contempladas a análise e a interpretação desses dados e, por fim, o item das considerações finais.

Diante do exposto, o presente estudo propõe o seguinte problema de investigação: Como o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) inseriu no currículo prescrito o ensino da temática étnico-racial, pensando na formação de futuros docentes, para que estes possam acumular, significativamente, conhecimentos¹¹ que propiciem no exercício da sua profissão, na forma de estratégias reparatórias contra histórias concebidas e propagadas pela hegemonia?

1.1 Justificativa

A justificativa por esse recorte temático justifica-se pelas vivências nas aulas de Educação Física. Sobre esse cenário, as principais observações são: aproximação acentuada de práticas corporais pertencentes à cultura hegemônica como única; presença de falas de diversos alunos que não se reconhecem protagonistas e sujeitos da própria cultura; além de manifestações de alguns alunos, em especial do sexo feminino, ao buscarem aproximação com a estética eleita como padrão social.

Alguns planejamentos que envolviam essas questões não eram bem sucedidos, pois os alunos que participavam não estavam entusiasmados e muitos expressavam

poder público em matéria de educação, cabendo-lhe formar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-deeducacao/apresentacao>. Acesso em 20/05/2019.

¹¹ Esse termo não se refere a construir um conjunto de técnica-metodológica para o processo de ensino-aprendizagem e sim, aproximado de valores atitudinais, crítico, consciente e cidadão.

sentimento de vergonha. A partir desse encadeamento, busquei recursos teóricos e dados oficiais para compreender a dinâmica desse, já que esse ocorrido, desvinculado de um contexto, não caracterizava por si só um conflito social. Poderia ser qualquer evento, inclusive, um equívoco no planejamento pedagógico.

Atuei no Colégio Pedro II como residente docente, o currículo dessa Instituição é amplo e democrático. Essas características foram fundamentais para que eu adquirisse mais leitura sobre a temática diversidade étnico-racial e cultural. Ao término da residência docente desenvolvi na monografia essas temáticas aplicando, diretamente, na escola em que eu estava lotada na época. Diante disso, após investigar essas questões na educação básica, objetivei analisar como é a formação docente em Educação Física sobre o ensino desses temas.

Além disso, justifica-se também pela trajetória histórica em que legislações inclusivas não são materializadas na sociedade, principalmente aquelas que questionam narrativas naturalizadas pelo poder hegemônico. Além disso, ressaltamos que a Educação Física ainda discute a sua identidade e flutua entre as áreas biológicas desportivas de cunho euro estadunidense.

Uma das finalidades dessa alteração é questionar narrativas contadas pela classe hegemônica, que colonizaram o conhecimento com a finalidade de sustentar o projeto de dominação e permanência no poder. Para Passos (2014), essa lei oportuniza os discentes a conhecerem a história do Brasil sem o viés ideológico eurocêntrico, contemplando que a história seja contada por outras narrativas de maneira democrática. Além disso, a Lei 10.639 foi vista como ampliação da democracia para os grupos minoritários, porém cabe também a reflexão nessa dissertação sobre a imprecisão de avaliar a efetividade da aplicação da lei, visto que a alteração do currículo oficial do sistema de educação brasileira por meio da LDB (1996) não resulta, apenas, no desenvolvimento social.

Além disso, esse artigo 26A da LDB (1996) direciona algumas das múltiplas possibilidades de conteúdos¹² contraditórios aos propagados pela hegemonia e que devem ser aplicados pelo trato da dialética, pois ela propicia analisar os fenômenos sociais de forma mais complexa, observando as suas contradições fragmentadas e na sua totalidade (COUTINHO, 1972). Observa-se também que a inclusão das questões étnico-raciais na LDB (1996) favorece o processo de reconhecimento do “outro”, a partir do

¹²Essa normatização encontra-se na LDB (1996) art. 26ª, inciso II. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm (acesso em: 27/04/2019).

diálogo de diferentes grupos e do enfrentamento de contextos homogeneizantes, como indolência dos africanos escravizados ou selvagens, e possibilitar a criação de um projeto societário em que as diferenças sejam incluídas dialeticamente.

Dessa forma, as ações afirmativas se mostram como providencias especiais de políticas públicas e/ou ações privadas de longo ou curto período. Essas estratégias objetivam que as ações do Estado garantam a igualdade de oportunidades, o incentivo à cidadania, a alteridade e o apoio à mobilização dos setores culturais, para que possam aderir a essa militância. Há outra definição que se tornou clássica, elaborada pelo GTI¹³ – Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, a qual consiste em:

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (BRASIL, 1996).

As ações afirmativas, segundo Joaquim Barbosa Gomes (2001) tem como objetivos:

induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando tirar do imaginário coletivo a idéia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo às gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço (p. 6-7).

Para regulamentar essa Lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁴ elaborou o Parecer nº CNE/CP 003/04 de 10/03/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares

¹³ Esse grupo foi elaborado pelo Ministério da Justiça ao compreender que era necessário construir ações específicas para potencializar o seguimento negro. Esse colegiado foi constituído por dez representantes de diversos ministérios e oito membros advindos da sociedade civil. Disponível em: www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/expresidentes/fernando-henrique-cardoso/publicacoes/construindo-a-democracia-racial+%&cb=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br acesso em 05/08/2019.

¹⁴ Esse órgão foi criado pela Lei 9.131 de 24 de dezembro de 1995, durante o governo de Itamar Franco, com a finalidade de substituir o Conselho Federal de Educação. O mesmo está vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e compõe duas câmaras, sendo uma designada para atender a educação básica e outra para o nível superior. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao+cd=ph/BR acesso em 05/08/2019.

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN). Suas intenções estão direcionadas para a implementação de estudos que contemplam a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidade e de direitos, as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações (BRASIL, 2004). Para que essa normatização vigore na Educação Básica, uma das possibilidades é investir em cursos de licenciatura para que os futuros docentes sejam diplomados com conhecimento sobre essas questões definidas pela DCN (2004).

Essa pesquisa não se reduzirá a compreender que, caso os professores sejam diplomados com excelência nessas demandas sociais, ocorrerá à erradicação desses conflitos aqui apontados, futuramente, mas também se buscará discutir os resultados obtidos, contextualizando-os nos cenários políticos, sociais, econômicos e culturais, situando-os no seu local de fala, tempo e história. Ao mencionar o “tempo”, é considerável ressaltar que a Educação Brasileira passa por processos de desmontes nas políticas de igualdade racial, nas políticas sociais, na garantia dos direitos, dentre outras. Essa pressão é dada ao cenário político de 2016, em que se instaurou um movimento para retirar do poder executivo uma presidente democraticamente eleita. No Brasil, esse movimento foi interpretado por grupos sociais, pesquisadores e parlamentares da sociedade brasileira como um golpe com características específicas do Século 21, que não acontece somente no Brasil, mas se alastra pelos países latino-americanos. Desse modo, compreende-se que há um realinhamento de forças capitalistas e de forças conservadoras de grupos ruralistas e de grupos de empresários elitistas.

Esse rigor científico que aqui é definido, parte da compreensão de que a escola é o principal instrumento de controle social (FOULCAUT, 1999) e que, ainda, há reflexos das práticas de discriminação e do racismo, pois eram permitidas no Brasil, como por exemplo, o Decreto de nº 13.331/1854, o qual se estabelece a não admissão de escravos nas escolas públicas do Rio de Janeiro e a previsão para a instrução de adultos negros dependia da disponibilidade de professores (RIBEIRO, 2004).

Apresentaremos uma breve revisão bibliográfica realizada com o intuito de localizar essa dissertação dentro das discussões acadêmicas. Consultamos produções acadêmicas de 2003 (ano que a Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96) até agosto de 2018. No Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –

CAPES¹⁵, empregando as palavras-chaves: educação física; relações étnico-raciais; raça; formação de professores; currículo; Lei 10.639/2003 e 11.645/2008¹⁶, aplicadas, de maneira individual ou em até três descritores, de forma aleatória. Objetivamos os seguintes resultados:

QUADRO 7: BANCO DE TESES CAPES

| Palavras – Chaves | Nível de ensino | Quantidade |
|--|---|------------|
| Educação física e raça | Educação Básica | 02 |
| Licenciatura em educação física e raça | Educação Básica | 02 |
| Currículo de licenciatura em educação física e raça | | 0 |
| Currículo de licenciatura em educação física e diversidade | Currículo, formação de professores | 05 |
| Currículo em licenciatura em educação física | Educação Básica, formação de professores, currículo | 12 |
| Educação física e preconceito | | 0 |
| Lei 10639 e licenciatura | Educação Básica, formação de professores, currículo | 07 |
| Lei 10639 e licenciaturas em educação física | Educação Básica | 02 |
| Lei 10639 na formação de professores | Educação Básica, currículo | 04 |
| Lei 10639 e a educação física | Docência em Educação Física | 02 |
| Lei 10639 e currículo | Docência em Educação Física | 01 |
| Educação física e relações étnico-raciais | Educação Básica | 01 |
| Lei 11645/2008 e licenciatura | Educação Básica | 04 |

¹⁵ Disponível em: <http://www.capes.gov.br> acesso em 22/11/2019.

¹⁶ A Lei 10.639 que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 em 2003, especificadamente no artigo 26A. Em 2008 a LDB foi novamente alterada com a finalidade de reconhecer a contribuição da população indígena na construção do país. Em resumo. A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003. Diante dos fatos históricos procurou-se pesquisar nos bancos de dados utilizando essas duas terminologias com o intuito de trazer rigor científico para essa pesquisa. Esse tema será discutido no capítulo 3.

| | | |
|---|---|----|
| Lei 11645/2008 e licenciaturas em educação física | Educação Básica | 02 |
| Lei 11645/2008 na formação de professores | Educação Básica, formação de professores, currículo | 07 |
| Lei 11645/2008 e a educação física | Educação Básica | 01 |
| Lei 11645/2008 e currículo | Educação Básica | 04 |
| Formação de professores e relações étnico-raciais | Educação Básica, formação de professores, currículo | 16 |

Pesquisamos também nos canais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE¹⁷, realizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, especificamente nos GTT 3 – Corpo e Cultura; GTT 4 – Políticas Públicas; GTT 6 – Formação profissional e Mundo do Trabalho; GTT 8 – Movimentos Sociais; GTT 12 – Inclusão e Diferença (o qual foi incluído no congresso a partir de 2009).

QUADRO 8: CONBRACE

| Ano | GT | Palavras Chaves | Quantidade |
|-------------------------------------|---|--|------------|
| XV CONBRACE – Pernambuco – 2007 | GTT 6 – Formação de Professores e Mundo do Trabalho | Formação inicial de professores em educação física | 01 |
| XV CONBRACE – Pernambuco – 2007 | GTT 8 - Movimentos Sociais | Relações étnico-raciais | 01 |
| XVI CONBRACE – Bahia – 2009 | GTT 3 - Corpo e cultura | Corpo negro e preconceitos no futebol | 01 |
| XVII CONBRACE – Porto Alegre – 2011 | GTT 6 - Formação profissional e mundo do trabalho | Currículo em licenciatura em educação física. | 02 |
| XVIII CONBRACE – Brasília – 2013 | GTT 8 - Movimentos Sociais | Relações étnico-raciais | 02 |

Em 2001, o GT Educação e Relações Étnico-Raciais foi elaborado durante a 24^a Reunião Anual da Associação. A área de atuação está concentrada nas Relações Étnico-Raciais e Educação. Esse nome sofreu duas alterações sendo Afro-Brasileiros e

¹⁷ Disponível em: www.conbrace.org.br acesso em 22/11/2019.

Educação e Educação e Relações Étnico-Raciais. Atualmente, é utilizado esse último nome. Essas alterações representaram diálogos entre posicionamentos políticos e epistemológicos entre os membros desse GT. A proposta também visava receber pesquisas da área indígena, posto que esses temas se integram. Não há concentração de pesquisadores negros. A ideia principal é dialogar com diversos públicos.

Nesse breve levantamento, possibilita-se compreender que há um quantitativo de pesquisas ao ampliar as palavras-chave e as disciplinas curriculares, mas ao restringi-las à Educação Física, à formação de professores e às relações étnico-raciais, ou à lei 11.645/2008 (antiga 10.639/2003). Observam-se poucos estudos com essa temática.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Investigar o currículo prescrito do curso de Licenciatura Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) sobre a aplicação do ensino da temática étnico-racial.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Analisar as possíveis implicações epistemológicas, concepções sobre a formação do licenciando, a partir do Projeto Político do Curso (PPC, 2016) do curso de licenciatura, tendo como referencial a temática étnico-racial;
2. Mapear o documento da Escola que subsidiou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2017) a fim de se localizar possíveis aplicações e cronograma futuro sobre ensino das questões étnico-raciais;
3. Analisar as ementas das disciplinas, observando se e como a temática étnico-racial é tratada durante a formação do licenciando.

1.3 Hipóteses

Com base nessas questões apresentadas ao longo desse estudo, surgem algumas hipóteses:

1. No curso de licenciatura em Educação Física houve adesão dessa implementação apenas em determinados departamentos e/ ou disciplinas;
2. Algumas disciplinas da EEFD-UFRJ se apresentam engendradas às abordagens pedagógicas de cunho eurocêntrico e estadunidense, bem como às características da comunidade docente, visto que esse território de ensino foi construído pela hegemonia militar com professores diplomados pela cultura liberal e com o apreço aos aspectos físicos e biológicos em detrimento da valorização do sujeito na sua totalidade;
3. As Universidades, tanto públicas quanto privadas, disseminam políticas universalistas propagadas como verdades inquestionáveis e causa a desvalorização das áreas de conhecimento oriundo de culturas populares, culturas locais, prática corpórea com representatividade de grupos não elitistas.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO

Esse capítulo está dividido em dois blocos, Educação Física e Currículo. No primeiro bloco, será apresentada a Educação Física, que é a área de conhecimento delimitada para essa pesquisa. Desse modo, abordará, brevemente, as principais concepções pedagógicas que embasam a história da Educação Física no Brasil sob os contextos coloniais, período escravocrata, modelo eugenista, higienista e práticas do racismo como ideologias para estabelecerem hierarquia entre raças.

Em seguida, será contemplada a história da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD – UFRJ), campo de objeto de estudo, destacando os fatos históricos, políticos e sociais que contribuíram para a fundamentação da Educação Física no Brasil. Essa discussão será utilizada como pano de fundo para o capítulo 5 (análise), a fim de se comparar se essa estrutura ideológica inicial ainda tem voz no atual Projeto Curricular da EEFD refletindo, assim, na formação dos futuros docentes em Educação Física. Já no segundo bloco, será, brevemente, discutida a organização histórica curricular na educação física articulada com as questões étnico-raciais.

2.1 Contexto Histórico da Educação Física no Brasil e sua Relação com a Concepção Eugenista e o Racismo

Observa-se que diversos movimentos sociais buscam diálogos com a área de conhecimento, Educação, com o objetivo de contribuírem para o processo de ressignificação e a promoção da justiça social dos diferentes grupos étnico-raciais. Sob outra perspectiva, a classe dominante também compreende que o sistema educacional é um território que pode possibilitar a diminuição da desigualdade social e preconceitos, bem como oportunizar a reprodução de estigmas e a depreciação de características fenotípicas. Desse modo, as aproximações e os distanciamentos dessas intenções dependerão do projeto societário de cidadão que se pretende formar. Dito isso, compreende-se que a escola é um campo de disputa por narrativas (GOMES, 2001).

Em vista desses argumentos apresentados, uma das áreas de conhecimento utilizada a favor dos interesses epistemológicos e políticos dos colonizadores, durante o Período Colonial e a República, foi a Educação Física, onde sua trajetória inicial, no Brasil, remete à exploração dos seus campos de estudos morfológicos, biológicos,

anatômicos e da própria atividade física¹⁸. Para Soler (2003) a Educação Física é definida por como “filha legítima do militarismo e adotiva das medicinas higiênicas e eugênicas. Surgiu da necessidade de formar guerreiros, fortes e destemidos” (p. 45).

Esses pressupostos também emergem da busca de marcarem o racismo, com a postura de superioridade biológica e cultural dos europeus, uma vez que focavam parcelas bem definidas da população, notadamente a branca, em detrimento de outras, como negra e indígena (SOARES, 1994; BRACHT, 1992). Um dos marcos motivadores ocorreu, quando os colonizadores descobriram novos territórios como as Américas e a África, em que iniciaram estudos para identificarem características desses povos autóctones, pois alegavam que eles possuíam estereótipos distintos dos europeus, ficando conhecido como “pensamento científico europeu e norte-americano”. Segundo Munanga (2003), essa proposta estava permeada de interesses ideológicos entre poder e dominação, cuja finalidade seria depreciar sujeitos com estigmas não hegemônicos e restringi-los ao sistema escravocrata.

Em vista disso, a elite disseminava a concepção ideológica de que o sangue branco modificava e diluía o sangue da raça indígena e negra, considerando que estavam infectados e geneticamente inferiores. Esse pensamento colocou em prática esse mecanismo de branqueamento da sociedade e assepsia étnico-social do Brasil. A prática se iniciou entre 1890 e 1920, quando houve uma intensa imigração de europeus (BRACHT, 1992). Quinjano (2005) explica que essas propostas buscavam legitimar as relações que dominam como superiores e as dominadas seriam as inferiores. Esse mecanismo, introduzido nas relações de poder, não ficou restrito a esses continentes, já que a Europa estendeu o colonialismo a diversos países, acarretando a naturalização da concepção eurocêntrica do conhecimento, ou seja, conceitos teóricos sobre a hierarquia de raças. Com a independência das colônias, esses marcadores identitários culminaram em manter a Europa no centro do poder, posto que,

configuraram assim um novo padrão global de controle do trabalho, por sua vez um novo elemento fundamental de um novo padrão de poder, do qual eram conjunta e individualmente dependentes histórico-estruturalmente. Isto é, não apenas por seu lugar e função como partes subordinadas de uma totalidade, mas também porque sem perder suas respectivas características e sem prejuízo das discontinuidades de suas relações com a ordem conjunta e consigo mesmas, seu movimento histórico dependia desse momento em diante de seu pertencimento ao padrão global de poder (QUINJANO, 2005, p 118).

¹⁸ Esse termo era usado no século XIX, assim como ginástica. Remete atual Disciplina Educação Física.

Nesse sentido, o eurocentrismo contribuiu para a consolidação do conceito de raça, conhecimento e poder. Essa concretização conceitual silenciou a historicidade, a cultura e o saber de grupos não elitistas na sociedade. Para Fanon (2008), essas estruturas que induzem a subalternização do negro vão além do individualismo e abarcam contextos sociais, de modo a serem compreendidos como um fenômeno socialmente construído com o desígnio de “operar como importante mecanismo do colonialismo, o qual funciona como engrenagem do sistema capitalista, onde o racismo representa um mecanismo de distribuição de privilégios em sociedades marcadas pela desigualdade” (p. 78). Rocha (2015) contribui para essa discussão afirmando que a colonização não se limita à subordinação material de um povo, mas também, fornece os meios pelos quais as pessoas são capazes de se expressarem e se entenderem, estando, portanto, no cerne da linguagem, nos métodos pelos quais as ciências são construídas, na produção cultural como a literatura, o teatro e o cinema (p. 112).

Desse modo, Fanon (2008) apropria-se dos conceitos do materialismo histórico de Karl Marx, bem como das correntes teóricas de ideias de Hegel, para incluir o negro no projeto universalista de libertação, visto que todos os mecanismos de exploração possuem algumas conformidades de semelhança em comum. Sob essa observação, não se entra em análise as diversidades entre as relações étnico-raciais, mas um olhar sobre a totalidade, já que esse projeto universalista objetiva atingir ideologicamente os seres humanos.

Para tanto, era necessário agregar diversas áreas de conhecimento que respaldassem a ratificação da supremacia biológica e cultural dos colonizadores, a fim de estruturar politicamente a sociedade brasileira. Então, a Corte Portuguesa apresentou um discurso civilizatório por intermédio da valorização da Educação Física e da Medicina, ao propor a construção de órgãos oficiais e a capacitação intelectual da elite carioca, pois objetivava transformar o Rio de Janeiro em uma sede próxima dos padrões europeus. Essa proposta foi favorecida, pois as pesquisas já estavam avançadas em legitimar cientificamente a coisificação da população afro-brasileira e indígena, tornando-se inquestionável a organização do trabalho. De acordo com Finocchio (2001), essas interferências influenciaram,

as perspectivas curriculares da Educação Física escolar entre os séculos XVIII e XIX através dos métodos ginásticos europeus “movimento sueco (Ling: 1776-1839), movimento alemão (Jahn: 1778-1852), movimento dinamarquês (Nachtgall: 1777-1847), movimento francês (Amorós: 1769-1848), movimento esportivo inglês (Arnold: 1795-1842) (p. 148).

Castelani Filho (1999) explica que, nas primeiras décadas no século passado, os governantes começaram a propagar o Brasil como um território intitulado “ex-colônia Portuguesa”. Iniciava-se um processo de reordenado no modo de produção e de controle social. Com isso, tentaram implementar, no Brasil, o perfil de corpos higiênico/eugênico, ou seja, uma política do embranquecimento da raça, posto que, quase a metade da população nessa época era composta por negros cativos. Diante de diversas reivindicações sofridas sobre o projeto societário vigente, havia em percurso um segundo modelo denominado corpo produtivo. Esse, por sua vez, também dialogava com a proposta de eugenia da raça, porém o foco era fortificar a população para as demandas laborais, desde a formação, passando pela preparação e a manutenção do trabalhador brasileiro, inculcando também os valores nacionais como ético e política em defesa da Pátria.

Nesse período, a Educação Física foi designada a promover o adestramento físico por meio da promulgação da Constituição de 1937, que trouxe, em seu artigo 129, o princípio da responsabilidade do Estado pelo ensino profissional, que deu origem à Reforma Capanema, a qual foi instituída por diversas Leis, entre o período de 1942 até 1946, com o objetivo de regulamentar os preceitos contidos no artigo constitucional.

Assim, a Educação Física se tornou disciplina obrigatória em instituições de ensino até o discente completar 21 anos de idade. Dessa forma, explica que a intenção em tornar a Educação Física obrigatória visava implementar “os preceitos constitucionais contidos em seus artigos 131 e 132 referentes à promoção do adestramento físico necessário ao cumprimento- por parte da juventude - “de seus deveres com a economia” (p. 67).

Sobre o projeto de nação, visando o controle social por intermédio da seleção de raças, foi intitulado, em 1883, por Francis Galton de eugenia, que significa “bem nascido”. Esse termo, na época, aparecia na literatura nacional, como símbolo para a modernidade cultural, remetendo ao uso do conhecimento científico para divulgar que se tratava de uma era da ciência moderna alicerçada no progresso e na civilização, e almejava produzir uma ampla reforma social, na qual a eugenia teria como função melhorar o aspecto físico, moral e mental da “raça nacional”. Outra pretensão desse projeto era comprovar que a capacidade intelectual era hereditária, isto é, transmitida de membro para membro da família e, assim, justificar a exclusão dos negros, imigrantes asiáticos e deficientes de todos os tipos.

Para Valdeir Del Cont (2013), Galton tinha dois objetivos a serem cumpridos com esse projeto. O primeiro, parte dos estudos da teoria da seleção natural, que consiste em eleger como padrão social a cor do olho, a feição, a altura e os demais aspectos fisiológicos. O segundo tinha a finalidade de incutir na sociedade que traços comportamentais, habilidades intelectuais, poéticas e artísticas eram transmitidas dos pais aos filhos. Esse projeto da eugenia foi apresentado ao mundo pela Grã-Bretanha e colocado em prática pela primeira vez nos Estados Unidos.

Segundo Schwarcz (2013), no Brasil, o surgimento das ideias eugênicas, oficialmente, ocorreu em 1914, com a defesa da tese, escrita por Renato Kehl, que abordava esse tema. Esse fato ocorreu na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, onde o doutorando havia sido orientado por Miguel Couto. Em seguida, Renato Kehl publicou inúmeras obras sobre educação e saúde pública no país e ficou conhecido como o pai da eugenia do Brasil. Alguns higienistas brasileiros dessa época associavam o termo eugenia como higiene da raça. Essa relação entre higienismo e eugenia se dá, em alguns momentos específicos, ocorrendo uma combinação de objetivos, nos termos de Stancik (2003):

isso nos mostra que a convivência, ou melhor, o conflito ou mesmo a combinação entre teorias diferentes e divergentes é uma das características do período. Ainda que os primeiros (higienistas) tivessem por pressuposto uma perspectiva sanitarista, enquanto eugenistas como Renato Kehl em certos momentos permaneceram mais apegados à noção de raça e mesmo preocupados com a miscigenação (p. 45).

Sobre o higienismo, seu propósito era compreender os procedimentos e hábitos individuais e coletivos para a conservação da saúde, assimilando essas ações como possibilidade de ausência de doenças. Por esse motivo, sua estrutura estava ligada à prevenção e ao controle da proliferação de diversas doenças. Já o objetivo da eugenia era estudar a influência da herança genética nas qualidades físicas e mentais dos indivíduos.

As diferenças entre termos intelectuais, a favor do modelo eugênico, buscava respaldo na biogenética tendo como fundamentação teórica as pesquisas realizadas por Galton para assim excluir negros, imigrantes asiáticos e deficientes de qualquer denominação. Nesse sentido, somente os brancos de descendência européia habitariam no que eles entendiam como 'nação do futuro'.

Esse modelo se tornou mais forte devido à realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia e à criação do Boletim de Eugenia, ambos em 1929. Em

consequência disso, durante os anos da década de 30, com todo o processo político que se seguiu, surgiu outro momento ideológico, com viés social, político, institucional e intelectual para o desenvolvimento das ideias eugênicas no Brasil. Sobre a implementação política do eugenismo no Brasil:

[...] na virada do século e nas primeiras décadas do século XX, com grandes efeitos na ideologia e na política social. Os eugenistas norte-americanos adotaram à risca a eugenia mendeliana, que seguia estritamente a herança genética e suas implicações raciais. Já a maioria dos eugenistas brasileiros seguiu a linha neolamarckiana, que era a visão dominante entre os franceses, com os quais mantinham fortes ligações intelectuais. O neolamarckianismo argumentava que as deficiências genéticas poderiam ser superadas em uma única geração. Apesar de ter tido uma vida curta, a predominância desta linha de pensamento entre os eugenistas brasileiros na virada do século teve implicações enormes na interpretação da ideia de raça nas décadas seguintes (TELLES, 2003, p. 45).

A princípio, as elites políticas e intelectuais estimularam a implementação da eugenia no Brasil com o intuito de melhorar as condições de saúde da população, das condições sanitárias a relação do pensamento eugênico brasileiro com a tradição médico-sanitarista, bem como sua associação às ideias ambientalistas oriundas das concepções neolamarckistas. Porém, havia outras preocupações como a composição racial da nacionalidade, as quais motivaram grandes discussões entre os eugenistas, médicos, cientistas e a intelectualidade brasileira em geral, além de quererem melhorar a imagem do Brasil, apostando no reposicionamento do seu território aos padrões internacionais.

Concomitante a isso, seguia os interesses da burguesia em desenvolver perfis de sujeitos fortes e saudáveis, estratégia eleita como necessária para ampliar as forças produtivas da sociedade capitalista, havia também práticas corpóreas exercidas pela população afro-brasileira e africana como, por exemplo, a capoeira, a qual sua prática cotidiana propiciava a manutenção de corpos saudáveis, ou seja, atendia a estratégia do projeto societário da época, porém essa modalidade foi censurada e criminalizada pelo Decreto Lei de 487 de 11 de outubro de 1890, no capítulo XIII, nomeado “Dos Vadios e Capoeiras”, no qual, incluiu a capoeira ao código penal brasileiro e que acarretou o vínculo das suas características aos aspectos de violência, tumulto e desordem. Outro fato marcante é a associação do praticante de capoeira ao termo “vadio”. A saber:

Art. 402 - Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação de capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta ou incutindo temor ou algum mal;

Pena: De prisão celular de dois a seis meses.

Parágrafo único - É considerada circunstância agravante pertencer à capoeira a algum bando ou malta. Aos chefes ou cabeças se imporá a pena em dobro.

Art. 403 - No caso de reincidência será aplicado à capoeira, no grau máximo a pena do art. 400. (Pena de um a três anos em colônias penais que se fundarem em ilhas marítimas, ou nas fronteiras do território nacional, podendo para esse fim serem aproveitados os presídios militares existentes).

Parágrafo único - Se for estrangeiro será deportado depois de cumprir a pena.

Art. 404 - Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídios, praticar lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, e perturbar a ordem, a tranquilidade e a segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes (BRASIL, 1890).

Portanto, a questão não era a prática corporal como ferramenta de manutenção de corpos saudáveis, mas a continuação do processo de esquecimento e negação de memórias africanas que iniciaram, desde o momento em que cada cidadão fosse aprisionado na sua civilização (GOMES, 2012). Esse contexto remete a diversas interpretações, entre tantas, destaca-se compreender como uma legislação pode ser usada como mecanismo de consolidação de engrenagens sociais tendenciosas e como essas legislações são reproduzidas como verdades inquestionáveis.

Nessa época, havia uma prevalência de mulheres não emancipadas, até mesmo para usufruir de direitos básicos. Essa privação poderia ser maior, caso fossem comparadas dentro da classe social a que cada uma pertencia. Nesse sentido, uma mulher negra ou alforriada não tinha voz na sociedade, mas quando era pra fazer valer o silêncio e a perpetuação dos paradigmas ideológicos já estabelecidos naquele período, elas eram lembradas ou citadas em legislações, como no caso da proibição da prática capoeira, como afirma (OLIVEIRA, 2009):

Este universo de valentia, desordem e prática de capoeiragem, não estava restrito ao homem; também pertencia às “mulheres valentes”, protagonistas do cenário descrito anteriormente. Essas questões foram evidenciadas também em outras regiões do Brasil, em momentos históricos distintos, principalmente nas capitais (p. 121).

A valorização da Educação Física como uma das ferramentas para implementar o projeto societário almejado na época foi impulsionado pelo respaldo hegemônico científico e propagado por intelectuais importantes da área, como Waldemar Areno, que fora utilizado como veículo de divulgação e de grande circulação na profissão, como a

Revista Educação Física¹⁹ (1932-1945) e a Revista de Educação Física do Exército²⁰ (1932).

Cabe refletir se esse projeto societário de educação ainda está em curso, mesmo que seja em outro mecanismo. Do mesmo modo, caso esse modelo de sociedade tenha sido abolido, resquícios ideológicos ainda podem ser materializados em preconceitos àqueles que apresentarem esses estereótipos eleitos como subalternos, durante o período eugênico e higienista. Para André Silva (2009), a perspectiva eugênica está materializada na sociedade e influência:

nosso cotidiano; fazendo-se, muitas vezes, imperceptível. Reinventada pelo saber biológico e médico, essa Ciência povoa os jornais e revistas de grande circulação, sensibiliza pela imagem e som da TV, projeta um universo de possibilidades cinematográficas. Convicções de que os organismos biológicos evoluem, somadas à crença em um poder sem limites da ciência, ainda conferem sentido à Eugenia (p. 2).

Dado essas possibilidades de reflexão, a seguir será apresentado, brevemente, a história da Escola de Educação Física e Desporto (EEFD) pertencente a UFRJ que também sofreu influências dos métodos eugenista e higienistas. O objetivo do próximo tópico será apresentar os marcos históricos sobre os aspectos sócio-político-econômicos e culturais, buscando tecer com as prescrições de projetos societários de educação, a fim de propiciar a compreensão dos motivos pelos quais as instituições são induzidas a organizarem um currículo no curso de Educação Física com uma proposta mais aproximada ou distanciada de concepções democráticas.

2.2 Escola de Educação Física e Desporto: Marco Socio-Histórico e Político

Esse tópico terá como fundamentação teórica e fonte de dados a Revista - Arquivos da ENEFD, o documento Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em

¹⁹A Revista Educação Física foi um dos principais veículos de divulgação da Educação Física no Brasil no período entre 1932 e 1945. O grupo liderado por Oswaldo Rezende e Paulo Lotufo, administradores da revista por um longo período - aproximadamente entre 1932 e 1940. Disponível em:

²⁰ A Revista de Educação Física do exército é publicada, desde 1932 até os dias de hoje, como periódico oficial do Exército Brasileiro, e sempre atrelada à Escola de Educação Física do Exército. Na década de 30 e 40 foram publicados sessenta e três números. Foi fundado pelo Coronel Newton. Essa revista influenciou a Escola do Exército, também com destaque nas duas primeiras escolas de Educação Física civis brasileiras, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil (ENEFD) no Rio de Janeiro, e a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.revistadeeducacaofisica.com/> Para mais acesse: 08/05/2020.

Educação Física (2006), com versão atualizada em 2016²¹, o Documento da Escola de Educação Física e Desportos para Subsidiar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – UFRJ, 2017), além de obras escritas por Castro (1997), Pintor (1995), Castellani (1999) e o Decreto-Lei 1.212/1939. Para isso, será apresentado um breve contexto sobre a história da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A atual EEFD da UFRJ foi criada em 17 de abril de 1939, intitulada na época como ENEFD - Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Essa instituição foi concebida como a primeira escola brasileira de Educação Física de formação superior conveniada a uma universidade, a Universidade do Brasil, conhecida, hoje, como UFRJ. Marinho (1952) explica que antes da ENEFD ser construída ocorreram diversos diálogos entre políticos e influenciadores de projetos societários. Dentre esses, estava o Ministro Gustavo Capanema, o qual argumentava que a criação dessa escola seria benéfica para o desenvolvimento do projeto educacional do Estado Novo:

Ela será, antes do mais, um centro de preparação de todas as modalidades de técnicos ora reclamados pela educação física e pelos desportos. Funcionará, além disso, como um padrão para as demais escolas do país, e, finalmente, como um estabelecimento destinado a realizar pesquisa sobre o problema da educação física e dos desportos e a fazer permanente divulgação dos conhecimentos relativos a tais assuntos (p. 51).

Os transmites legais para a construção da ENEFD tiveram início, em 1937, com a criação da Divisão de Educação Física (DEF), por meio do Ministério da Educação e da Saúde (MES). O diretor da DEF, João Barbosa Leite, estava à frente da construção da ENEFD empenhando esforços para promover a sistematização e regulamentação de todo o processo de formação profissional, pela contribuição para a excelência dessa formação e ainda efetuava os registros dos professores de Educação Física. Marinho explica que

a 17 de abril, coroando os esforços que de há muito vinha fazendo a Divisão de Educação Física, é criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, que indubitavelmente, veio a preencher uma das maiores lacunas na nossa organização educacional. A criação da ENEFD, do mesmo modo que a Divisão de Educação Física, é a concretização do ideal com que sonhavam quantos se dedicam aos problemas da Educação Física (p. 181).

²¹ O siga (UFRJ) também foi consultado com a finalidade de conferir dados, posto que o Sigra é atualizada regularmente.

O Decreto Lei 1.212 deu origem a Escola de Educação Física e foi sancionado pelo presidente Getúlio Vargas. Segundo esse decreto, a ENEFD tinha a finalidade de se tornar “modelo” de escola em âmbito nacional. Para isso, elaborou algumas metas:

(a) formar pessoal técnico em educação física e desportos; b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos; d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país (BRASIL, 1939).

FIGURA 1- INAUGURAÇÃO DA ESCOLA E SUA HOMENAGEM À ESEFEX.



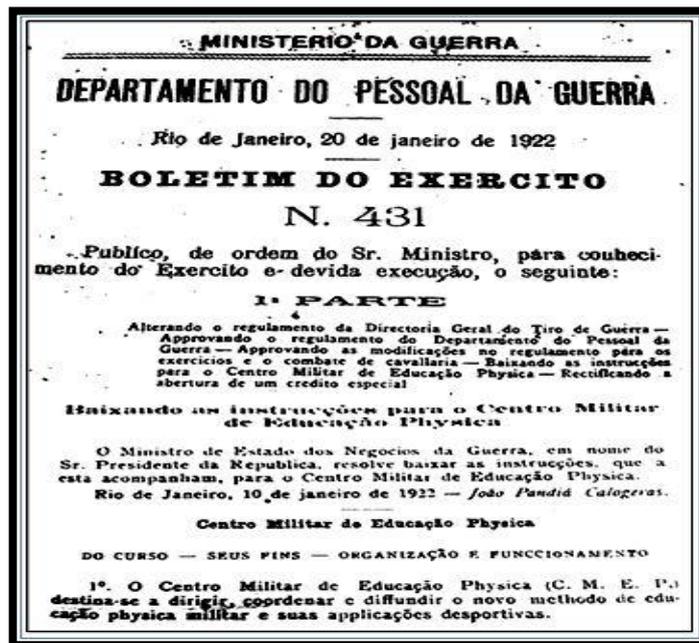
Fonte: www.esefex.eb.mil.br/historico. Acesso em 16.04.2019

Com o intuito de atender essa demanda legal, a Instituição de Ensino funcionava em três localidades: no Instituto Nacional de Surdos e Mudos, nas instalações do Fluminense Football Club e no Clube de Regatas Botafogo (PINTOR, 1995), posto que, nesse período, não havia *campus* próprio.

Castellani (1999) explica que esse decreto visava se materializar num projeto societário. Nesse sentido, a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) concebeu, em 1922, o Centro Militar de Educação Física (CMEF) com o intuito de diplomar oficiais e sargentos em cursos de Educação Física. Desse modo, Pintor (1995) aponta que, seis anos antes da ENEFD, a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) foi fundada por meio do decreto n.º. 23.232/1933 e oferecia o curso intitulado Curso de Emergência, em que parte da comunidade de docentes da ENEFD foi diplomada por

essa instituição, a qual propiciava que os egressos reproduzissem em suas práticas pedagógicas concepções de caráter militar da educação Física e o adestramento do cidadão a favor da defesa nacional. Havia também professores resistentes ao ensino baseado no método francês imposto pela organização curricular da ENEFD, os quais sofriam séries de sanções.

FIGURA 2 - O ATO OFICIAL DE CRIAÇÃO DO CMEF.



Fonte: <http://www.esefex.eb.mil.br/historico> - visitado em 16.04.2019

FIGURA 3 CURSO DE EMERGÊNCIA



Fonte: <http://www.esefex.eb.mil.br/historico> - visitado em 16.04.2020

FIGURA 4 - FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE DA FUTURA ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS DA UNIVERSIDADE DO BRASIL



Fonte: www.esefex.eb.mil.br/historico - visitado em 16.04.2019.

Segundo Castro (1997), uma carta escrita pelo professor catedrático de biometria da ENEFD, Peregrino Júnior, enviada a Gustavo Capanema buscava descrever a influência exacerbada das concepções militaristas na prescrição e aplicação curricular no ensino de educação física.

Do que tenho observado, um dos erros mais graves, na organização da ENEFD, foi a sua subordinação integral ao padrão militar da Escola de Educação Física do Exército. (...) E a ENEFD tem que ser, por força, diferente da EsEFEx. Embora aproveitando-lhe a experiência, não pode copiar-lhe a organização. (...) A disciplina civil é diversa da disciplina militar, e dos estudantes e professores civis tudo se pode obter, em matéria de hierarquia e cooperação, de comportamento e trabalho, sem apelar para as rígidas fórmulas disciplinares da caserna. Acredito que haveria de ser utilíssimo à Escola uma modificação dos seus trabalhos nesse sentido: 1º) Substituindo a disciplina militar pela disciplina civil; 2º) Adaptando a Escola ao regime da administração civil, desprezando o modelo militar naquilo que ele tem de peculiar e inadequado; 3º) dar à ENEFD um caráter particular [leia-se: civil], de acordo com os resultados da experiência e da observação, libertando-a da imitação servil do padrão do Exército (p. 78).

As cadeiras eram distribuídas por professores, cujas decisões e responsabilidades se tornavam individuais. Já Melo (1996) aponta que, no final da década de 1940 e o início de 1950, docentes, funcionários e alunos começaram a dialogar com a Universidade do Brasil por intermédio de participações em conselhos e organizações pedagógicas, já que muitos estavam insatisfeitos com o projeto societário - cidadão

soldado prescrito no currículo da ENEFD. Um artigo escrito por Hélión Póvoas, em 1938, retratava esse período com relação à Educação Física no Brasil como pertencente ao Exército:

“Entreguemos ao Exército todos os poderes para que, no setor de Educação Física, ponha em prática em todo o território nacional a sua técnica disciplinadora que é, no momento, um evangelho salutaríssimo à nação. Para nos pôr a salvo das tormentas, organizando a nossa defesa, o Exército glorioso precisa de um 'Homem Brasileiro', com todas as letras maiúsculas, bem maiúsculas. Confiantes, entreguemo-nos a ele, porque só ele dispõe dos elementos necessários a um renascimento de vigor físico indispensável à organização bélica de uma Pátria, ainda que a mais pacífica, como a nossa. Seja o Brasil, no tocante à Educação Física, uma Escola de Educação Física do Exército” (et. al. CASTELLANI, 1991, p. 87).

Outra interferência no currículo da Educação Física ocorreu, em torno de 1946, quando médicos ocupavam a direção da instituição. Para Melo, (1996) esse fato oportunizou prestígio e divulgação para a Educação Física brasileira e, conseqüentemente, aumentou o reconhecimento da Escola em nível nacional. Sobre as alterações curriculares foram adicionadas disciplinas com ementas sobre saúde e oportunizados cursos de especialização, extensão, estágios, bem como, congressos científicos com a participação de docentes de diversas regiões do país. As décadas de 1960 e 1970 representaram um período de reformulações para a Universidade do Brasil, por meio da Lei nº 4831 de 1965, na qual passou a ser intitulada Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Três anos após, a ENEFD foi renomeada como Escola de Educação Física e Desportos (EEFD).

De acordo com a Proposta do Projeto pedagógico da EEFD - UFRJ (2006), na gestão da professora Maria Lenk²², ocorreu à transferência da Escola de Educação Física e Desportos da Praia Vermelha para a Ilha do Fundão, no início da década de 1970, precisamente em 1972. Essa transferência de *campus* ocorreu gradativamente, visto que alguns docentes alegavam que havia problemas estruturais das instalações do complexo. Para Melo (1996), ocorreram também conflitos políticos entre a comunidade docente, que propiciou a oferta de disciplinas pedagógicas pertencentes ao Curso de formação de Professores em Educação Física na Faculdade de Educação Física –

²²Maria Lenk era uma professora de muito prestígio para a Instituição, a Educação Física de uma forma geral e para o esporte brasileiro, sendo recordista mundial de natação e pioneira ao competir em uma Olimpíada (Jogos Olímpicos de Los Angeles em 1932). Recebeu a titulação de professora emérita da Escola e foi à principal idealizadora do projeto de construção do novo campus, após viajar para Europa com o intuito de visualizar outras Instituições de Educação Física. Para mais informações ver: <http://www.eefd.ufrj.br/conhecendo-a-eefd/1286>.

campus Praia Vermelha. Nesse sentido, Melo (1996) descreve a estrutura construída no campus Ilha do Fundão para receber a EEFD:

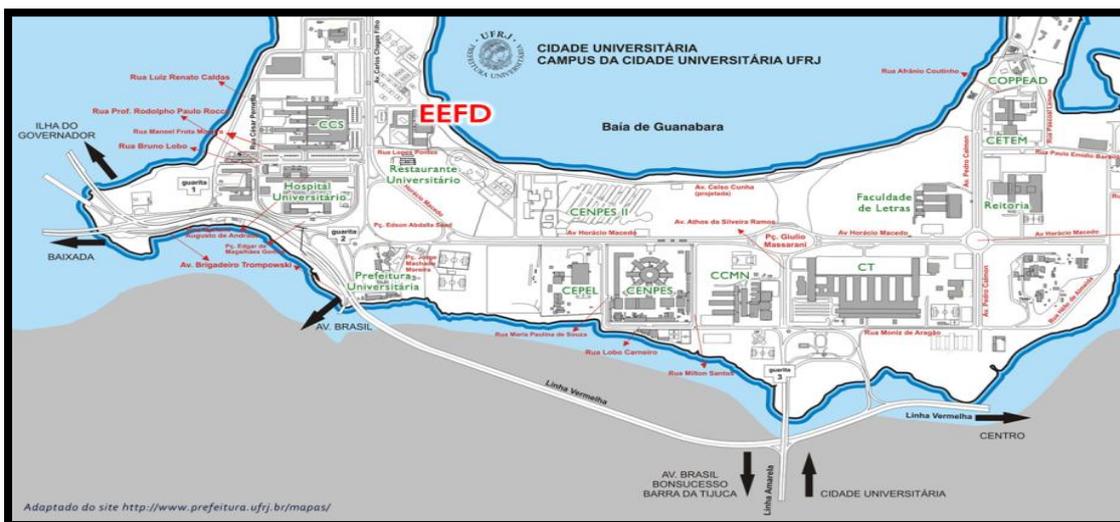
Oito ginásios, duas piscinas, sendo uma olímpica; salas de aulas e vestiários para 1500 alunos; gabinetes médicos e de pronto socorro, salas para administração e laboratórios; sala de massagem e bibliotecas, grande número de quadras descobertas, campos de futebol, instalações de atletismo; instalações para esportes náuticos “(p. 104).

FIGURA 5- ENTRADA PRINCIPAL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Fonte: site oficial da EEFD. <http://www.eefd.ufrj.br/> – acesso em 04/04/2020.

FIGURA 06- CIDADE UNIVERSITÁRIA – ILHA DO FUNDÃO



Fonte: <https://www.eefd.ufrj.br/> Acesso em: 15/04/2020.

Sobre o Curso de Licenciatura em Educação Física, os objetivos elaborados pelo PPC da EEFD são:

Formar professores em Educação Física para uma atuação reflexiva, crítica, transformadora e democrática em função dos direitos, necessidades e interesses dos diferentes grupos sociais que compõem a população brasileira; Estimular o processo de formação contínua através do interesse pela busca e pela produção de novos conhecimentos advindos de pesquisas científicas, práticas de extensão e de atualização profissional visando seu aperfeiçoamento permanente; Desenvolver competências técnicas para planejamento, execução e avaliação das atividades docentes na área de Educação Física, dirigidas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio; Valorizar a formação do licenciado em Educação Física, através de uma atuação profissional competente, consciente e interdisciplinar no campo da Educação; Valorizar o curso de Licenciatura, com relevância educacional refletida pelo caráter prioritário ao ensino, à pesquisa e à extensão no âmbito universitário; Destacar a formação crítico-humanística do licenciado em Educação Física considerando as necessidades locais, culturais e sociais indissociáveis das atividades de ensino, pesquisa e extensão; Valorizar o potencial das atividades corporais para promover uma educação para a sensibilidade, priorizando as dimensões ética, estética, criativa e humanizadora envolvidas no processo educativo; Valorizar a escola como espaço clássico de formação e de transformação social em que se conjugam práticas pedagógicas, sociais e culturais; Compreender a construção do processo de educação nos espaços escolares e não-escolares, a partir de princípios como respeito à diversidade e à singularidade constitutiva dos sujeitos; Contribuir para as mudanças transformadoras no âmbito de atuação do professor de educação física na escola e na comunidade em seu entorno e Fomentar novas propostas de inovações tecnológicas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2016).

Sob essa perspectiva, esse estudo não propõe condenar as ações pedagógicas, a gestão ou emitir juízo de valor, mas compreender como a EEFD – UFRJ, que é prestigiada na sociedade pela sua trajetória, ensino, tradição e competência, atende às legislações em vigor, nesse caso, a diversidade étnico-racial, prescrito no artigo, 26ª da LDB (1996). O Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física (EEFD-UFRJ) descreve em sua missão, junto à sociedade brasileira, os meios para dominar, ampliar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio universal do saber humano, capacitando todos os seus integrantes a atuar como força transformadora (BRASIL, 2016). Mas, a Universidade destina-se, especificamente, a completar a educação integral do estudante, preparando-o para:

Exercer profissões de nível superior; valorizar as múltiplas formas de conhecimento e expressão, técnicas e científicas, artísticas e culturais; exercer a cidadania; refletir criticamente sobre a sociedade em que vive; participar do esforço de superação das desigualdades sociais e regionais; assumir o compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa,

ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade; lutar pela universalização da cidadania e pela consolidação da democracia; contribuir para solidariedade nacional e internacional (BRASIL, 2016).

Os objetivos permanentes da UFRJ são:

A educação em nível superior — pública gratuita e universal; a formação de diplomados nas diferentes áreas de conhecimento e habilitação profissional, aptos a se inserir em qualquer campo de atividade e a participar no desenvolvimento da sociedade brasileira; [...] a formação de cidadãos movidos pelo desejo de aperfeiçoamento cultural e, profissional permanente, capaz de contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico, para a criação cultural e para a valorização da ciência, do pensamento reflexivo e crítico e das conquistas da razão humana; o conhecimento e a busca de soluções para os problemas da sociedade humana como um todo, especialmente os da sociedade brasileira; a prestação de serviços especializados à comunidade; a contribuição, através de todos os meios à sua disposição, para a formação de uma opinião pública informada acerca dos grandes temas do desenvolvimento científico, tecnológico e cultural e dos desafios enfrentados para a construção de uma sociedade social e ambientalmente justa; a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; o desenvolvimento de permanente intercâmbio com a sociedade civil, assegurando o ingresso e a circulação no interior da Universidade das múltiplas formas de saber e da experiência técnica, bem como da cultura e da arte, diversas daquelas que são associadas às práticas estritamente acadêmicas, com reconhecimento da relevância dos conhecimentos e experiências desses atores sociais para a pesquisa e o ensino universitários (BRASIL, 2016).

Com o intuito de atender as normas e delegações legais como resoluções e processos de ensino-aprendizagem em níveis de instâncias que somam para a formação dos discentes nos níveis de graduação e pós-graduação, a EEFD está organizada em:

(a) No ensino de graduação, os cursos de Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Educação Física, Licenciatura em Dança, Bacharelado em Dança e Teoria da Dança; b) No ensino de pós-graduação, os cursos de mestrado e doutorado; c) Coordenação de Extensão d) Coordenação de Esporte (BRASIL, 2006).

Atualmente, a EEFD possui uma estrutura que comporta o Eixo político-pedagógico, Departamentos, Centro de Memória e Arquivo Central, além de um Eixo de infraestrutura administrativa com um complexo de instalações, materiais e equipamentos e ações político-pedagógicas, primordiais para a qualificação profissional.

A EEFD oferece diversas graduações, porém delimitamos ao curso de Licenciatura em educação Física que é objeto de estudo dessa pesquisa. Segundo o

Projeto Político Pedagógico (PPC) da EEFD, a missão do curso consiste em “Formar professores de Educação Física para atuar de forma criativa, inovadora e empreendedora em escolas, comunidades, entidades governamentais e do terceiro setor, como agentes transformadores por meio de uma prática educativa humanizadora, crítica e emancipadora (BRASIL, 2016). Diante dessa perspectiva, observa-se o compromisso do curso de Licenciatura em Educação Física da EEFD em oportunizar um local pedagógico que proporcione ao futuro professor de Educação Física o acesso ao conhecimento e o estimule às práticas corpóreas.

A seguir, no bloco Currículo, busca-se conceituar as suas especificidades a cada tipo, a partir da compreensão dos autores Neira (2015); Coletivo de Autores (2012), sobre como esses currículos são materializados na prática, em diversas nas instituições de ensino, relacionando-os as categorias acríicas e críticas que são valorizadas e outras que são veladas e deturpadas.

2.3 Organização Curricular Histórica na Educação Física e as Questões Étnico- Raciais

É inegável que o currículo e a profissão da Educação Física escolar estão em permanente discussão. Há avanços como a promulgação de leis, formação docente continuada, publicações pertinentes e profissionais na ponta do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando a justiça social e a necessidade de incluir e valorizar as vozes minoritárias de diferentes sujeitos, na construção de um espaço coletivo. Em direção oposta a esses avanços, encontramos os mecanismos de controle, os aparelhos ideológicos e o próprio sistema educacional público brasileiro, reduzindo suas funções aos serviços burocráticos, conveniências e modelos práticos, deixando as concepções políticas epistemológicas e socioculturais que trazem consigo letargo. Com base nesse contexto apresentado, é propício compreender que o Estado se apropria de um aparato de documentos estabelecidos pela legislação, para promover orientações e controle na formação que deseja oferecer. Logo, o currículo pode ser usado como instrumento de luta e resistência ao sistema hegemônico ou favorecer as classes dominantes prosseguirem na segregação e desigualdade social e a opressão das minorias.

Para Gramsci (1978), esse entendimento se torna nítido “quando são analisados o homem, a natureza e os demais sujeitos históricos, possibilita-se esclarecer como se

apóiam a relação de hegemonia e contra hegemonia nas ações políticas e sociais” (p. 43-44). Desse modo, é necessário abordar a escola considerando o vínculo que se estabelece entre educação e sociedade, bem como as indagações que buscam compreender sua função social na produção e reprodução das práticas sociais.

Para discutir a função do currículo numa instituição de ensino, é necessário compreender as definições que ele representa, porém este não é conceituado por uma única descrição. Segundo Pacheco (2007) o termo currículo é oriundo do latim curriculum, que significa lugar onde se corre ou corrida, derivado do verbo currere, que quer dizer percurso a ser seguido ou carreira. Nesta perspectiva, o significado de currículo se refere “a um curso a ser seguido, a um conteúdo a ser estudado”. Considera “uma sequência de conteúdos definidos socialmente, com base em sequências definidas para o processo de aprendizagem” (p. 48).

Pelo viés da formação politécnica, um dos seus fundamentos para a emancipação humana ocorre por meio do “desenvolvimento multilateral, que segundo Saviani (2013) consiste em “um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 2003, p. 140). Para superar a escola dualista e transformá-la em formação humana, a educação politécnica utiliza como uma das ferramentas pedagógicas o currículo, que na visão de Saviani (2013) deve estar fundamentada na totalidade, atrelando processos de trabalho a processos educativos, orientando-os na interdisciplinaridade.

Frigotto (2005) supõe que, caso a sociedade estivesse implementada no modelo de projeto igualitário, ofereceria materialidade objetiva e subjetiva para a ampliação da politecnia ou de uma escola unitária. Todavia os fatos históricos apontam a luta contra o modo de produção capitalista, o qual se encontra imerso no próprio sistema capitalista. O autor ainda descreve em sua narrativa que as instituições de ensino no Brasil se aproximam de mecanismos consensuais, a fim de que continuem o modelo de status quor imbuído em pautas de desigualdades e se refletindo numa escola funcional, elitista e dual.

De acordo com o documento “Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura do Ministério da Educação (MEC)”, o currículo é conceituado como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (BRASIL, 2007, p. 18). Para Saviani (2015), o currículo foi associado como

documento escolar burocrático tendo como mera função de sequenciar atividades pedagógicas, muitas das vezes, sem mapear os interesses e as necessidades dos discentes. De fato, esse apontamento descrito pelo autor ainda é muito presente nas instituições de ensino, partindo do princípio de que o currículo não é neutro e apolítico. Já, Sacristán (2000) percebe, no currículo escolar, ênfase nas disciplinas e seus conhecimentos constantemente petrificados que, ao longo dos anos, pode ser naturalizado como verdade e, conseqüentemente, os aspectos culturais, sociais e políticos ficam implícitos.

Há três tipos de currículo: o formal, o real e o oculto. Sobre o currículo formal, Medeiros (2012) define que cada escola ou sistema de ensino elabora o seu, de acordo com os desejos e influências da administração ao qual pertence. O currículo definido como formal também recebe a nomenclatura oficial, pois nele estão expressas as normas curriculares, concepções de ensino, que variam desde os princípios até os dobramentos de cada disciplina de estudo pertencentes a cada área de atuação.

O Currículo real é o que passa a ser realidade no espaço escolar envolvendo toda a comunidade escolar e o seu entorno. A partir disso, ocorre a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos propósitos de ensino. Sobre a concepção de construir o currículo articulado com demandas sociais e contemplando o mundo vivido dos alunos, deve-se criá-lo visando o aprendizado discente, visto que eles são os principais sujeitos da área educacional.

Nesse sentido, há diversos autores que discutem essa temática que coadunam com a perspectiva da Politecnia. Para Goodson (2008), o currículo carrega consigo diversas particularidades da sociedade em que está inserido, pois é influenciado diretamente pelos aspectos culturais, políticos e do sistema educacional vigente, ao passo que o Coletivo de Autores (2012) define o currículo como a principal função de se propor uma reflexão dialética ao aluno quando são articuladas as experiências do mundo vivido e os conteúdos sistematizados.

Por fim, o autor Neira (2015) afirma que, quando o currículo é elaborado democraticamente, permite ouvir as vozes plurais, minoritárias e a realidade da dinâmica escolar. Posteriormente, essas vozes serão materializadas no currículo propondo ações que se “pretende fazer ‘falar’, por meio do estudo das práticas corporais, a voz de várias culturas no tempo e no espaço, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas” (p. 297).

A proposta curricular é a interpretação de mundo vivido e a diversidade discente, já que é por mediação do currículo que as intenções pedagógicas se sistematizam. Moreira e Candau (2014) afirmam “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes” (p. 18). A diversidade discente é uma característica única para cada escola, pois os alunos são oriundos de diversas construções sociais. Desse modo, almeja-se que se contemple nas práticas pedagógicas as responsivas à diversidade, “valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social, e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural” (NEIRA, 2015, p. 293).

Convém afirmar que não se trata de substituir os modelos ou datas a serem celebradas, mas de se desvincular de ideologias que colocam a cultura brasileira como subalterna e de se repensar se o processo ensino-aprendizagem está coerente com a concepção de cidadão que se deseja formar, a partir do mapeamento da diversidade de identidades presentes no ambiente escolar, no entorno e na comunidade escolar.

Ao contrário desses tipos de currículos abordados nesse subtítulo, há também o currículo silenciado, que deveria ser percebido pela comunidade escolar e pelo seu entorno. Segundo Santos (2007), trata-se do currículo oculto, que estabelece de maneira hierárquica e implícita nos livros didáticos e na atuação dos professores e demais profissionais da escola, ao abordar valores, regras, e relações não condizentes com o sistema hegemônico e que, ao mesmo tempo, auxiliam no objetivo da sociedade que governa o mundo do trabalho, por meio da produção da obediência e da passividade. Moreira (2012) provoca reflexões ao questionar:

Que consequências tais aspectos, sobre os quais muitas vezes não pensamos, podem estar provocando nos alunos? Não seria importante identificá-los e verificar como, nas práticas de nossa escola, poderíamos estar contribuindo para um currículo oculto capaz de oprimir alguns de nossos (as) estudantes (por razões ligadas a classe social, gênero, raça, sexualidade)? (p. 67).

Conforme Medeiros (2012), ao longo da trajetória escolar, muitos alunos negros nunca se identificaram nos murais expostos na escola, nem nos livros, nem nos quadrinhos e vídeos, pois a cultura hegemonicamente branca é a que predomina nesses territórios, nos quais a criança negra não é contemplada. Cabe ressaltar que isso ocorre não só em instituições de ensino onde há um maior quantitativo de discentes brancos, já

que essa discussão não se resume a porcentagens de determinadas raças e etnias presentes durante o ano letivo, mas se configura nos desejos da administração escolar, que são descritos no currículo e materializados no chão da escola.

Diante disso, ao ter a sua cultura ignorada, o discente negro não se identifica com a sua essência cultural na escola, posto que não se reconheça pertencente ao meio em que estão inseridos, e ainda se torna mais intenso pela possibilidade desses espaços distorcerem suas histórias. Além disso, ao desestimular a reflexão e o debate sobre as questões étnico-raciais, a instituição de ensino corrobora com os anseios da sociedade capitalista que negligencia suas contradições e acarretam a má formação desses discentes.

Observa-se, em diversas instituições de ensino da educação básica, que a diversidade cultural só é abordada em festejos de datas comemorativas. Outra possibilidade é que o sistema educacional brasileiro se encontra imerso em datas comemorativas vinculadas a aspectos religiosos, culturais, civis e a outros que receberam influência de seus colonizadores eurocêntricos. No currículo, o negro está no livro da disciplina história e nas festas do Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, e do Zumbi dos Palmares, e a capoeira, como prática corporal da disciplina Educação Física, mas em muitos casos, não há discussão sobre as relações de poder que fundamentam os valores que são passados pelas instituições de ensino (PASSOS, 2002).

Diante desses cenários, torna-se relevante refletir sobre o processo de materialização dessas celebrações como ações que poderiam possibilitar uma aprendizagem significativa, o empoderamento da identidade cultural do aluno, elencando os acontecimentos históricos e sociais. Outro fato a ser discutido remete a compreender se há influência de aspectos ideológicos, hierarquia entre etnias, intolerância racial ou subalternização de estereótipos, pois segundo Saviani (2013), não há neutralidade do saber a ser socializado, tão pouco o planejamento de uma prática pedagógica, a partir da “desculturação”.

Nas escolas públicas do ensino básico, essas celebrações são determinadas, predominantemente, por calendários oficiais instituídos pela Secretaria de Educação de cada município e são eleitos pela própria comunidade escolar, conforme estabelece o art. 26 (LDB, 1996) que, além do currículo ter uma base nacional comum, também deverá elaborar “em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

Saviani (2015) afirma que a escola tem como finalidade multiplicar “o saber espontâneo para o saber sistematizado da cultura popular para cultura erudita, nela devem ser produzidos os conhecimentos científicos, filosóficos e tecnológicos”. O reducionismo de saberes compromete a formação do cidadão crítico, ocasionando que o indivíduo analise de forma fragmentada a realidade social. O mesmo ocorre na apropriação de cultura baseada no senso comum, pois oportuniza a desconstrução de identidades e a descaracterização de movimentos de resistência. Nessa perspectiva, também se encontra a valorização exacerbada de grupos elitistas como únicos, e os demais recebem títulos de subalternos, que resultam da imposição de culturas e datas comemorativas que não possuem relação direta com o mundo vivido pelo aluno e, desdobram-se em tarefas pedagógicas padronizadas e transmitidas de conceitos descontextualizados. Giroux (1983) explica que essas relações são intencionais,

a despeito da supervalorização das experiências vividas, o marxismo culturalista traz à tona os equívocos envolvidos na visão da cultura como mero reflexo da infra-estrutura, bem como propicia uma visão mais abrangente e profunda da esfera cultural da sociedade, na qual os indivíduos atuam em meio a práticas e a conflitivas relações de poder, produzindo, rejeitando e compartilhando significados (p. 127).

Nesse sentido, a homogeneização e padronização de calendários comemorativos possibilitam perceber que há uma garantia de ações que se pretende atingir e, conseqüentemente, torna-o legítimo. Para Saviani (2015), essa análise parte do entendimento de que a escola deva festejar, porém que esteja comprometida a vincular saberes significativos aos alunos, pois ao contrário estaria:

o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa, [...] Semana do Índio, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado [...] Enquanto tais são extracurriculares e só tem sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola (p. 24).

Saviani (2015) afirma que essas práticas não podem ser realizadas isoladamente, porém, quando planejadas dentro de um contexto crítico, poderão promover momentos de ressignificações e tomadas de consciência crítica sobre os aspectos da diversidade

cultural, reconhecimento dos movimentos históricos do nosso país, acontecimentos de opressões e superações nos contextos político, social, econômico e cultural.

Segundo Hobsbawn (1984), para contribuir no processo de formação de cidadãos emancipados e comprometidos com o respeito à diversidade, faz-se necessário se desvincular da tradição inventada que se entende por um “conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição” (p. 09).

Diante do exposto, por meio da diagnose, a escola deve perceber a diversidade da comunidade escolar, o entorno, a pluralidade cultural, as identidades, as vozes minoritárias e, a partir desses registros, elaborar um projeto de ações. Materializaremos essas suposições utilizando o documento, Projeto Político Pedagógico (PPP) como exemplo. Há indícios que esses documentos prescritivos curriculares sejam mecanismos controladores do processo de ensino aprendizagem, no entanto, quando planejado coletivamente e baseado nos ideários reflexivos, poderá contribuir para uma ação transformadora. Veiga (2000) apresenta a construção do PPP na inovação emancipatória, onde se propõe uma ruptura com as condutas conservadoras e pertinentes aos interesses da elite:

a inovação emancipatória não pode ser confundida com reforma, invenção ou mudança; ela se constitui, de fato, em processos de ruptura com aquilo que está instituído, cristalizado. A inovação emancipatória é resultante da reflexão sobre a realidade da escola, tomando-se sempre como referência as articulações entre essa “realidade da escola” e o contexto social mais amplo. Baseia-se em processos dialógicos e não impositivos, na comunicação e na argumentação, e não na imposição de ideias, valorizando os diferentes tipos de saberes (p. 272).

Portanto, ao invés de comemorar as datas impostas pelo calendário oficial, dever-se-ia promover um evento com a contemplação de espaços para a dialogicidade e reflexão. Cabe repensar se o processo ensino-aprendizagem está coerente com os conceitos de cidadão que se deseja formar. Convém afirmar que não se trata de substituir o modelo das celebrações e conteúdos, mas sob qual concepção esses são abordados e elaborar objetivos que levem todos os envolvidos a ressignificarem suas percepções criticamente, enquanto construção histórica e social.

Em seguida, será dada continuação sobre o tema currículo, porém à luz da legislação 11.645/2008 (antiga 10.639/2003), com desdobramento nos entraves políticos

e projetos societários, bem como um breve apanhado das ações sociais e políticas que colocam essa legislação em prática.

3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS NA EDUCAÇÃO

3.1 Trajetória e Embates Históricos para a Promulgação da Lei 10. 639/2003

A aprovação da Lei 10.639/2003 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi resultado de um longo cenário de lutas pela reparação e reconhecimento das desigualdades entre a população branca e negra no Brasil, sendo mencionada como marco do avanço no tratamento dessa questão no âmbito governamental e legal, visto que “declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país” (CURY, 2000, p. 32).

Dentre as trajetórias para a sua promulgação, destaca-se o processo de redemocratização do país por meio de Abdias Nascimento, um influente ativista do Movimento Negro Brasileiro que assumiu o cargo de deputado federal, entre os anos 1983 e 1986, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) como representante do Rio de Janeiro. Dentre suas propostas, destaca-se o Projeto de Lei 1.332/1983, que propunha “medidas de ação compensatórias” para a população negra nas áreas da educação e do trabalho. Na esfera educacional, propôs “incorporar ao conteúdo do curso de história brasileira, o ensino das contribuições positivas dos africanos e de seus descendentes à civilização brasileira”, bem como a importância de “incorporar, no conteúdo dos cursos sobre História Geral, o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas”. A partir disso, o mencionado projeto de lei tramitou em várias comissões da Câmara dos Deputados, por cinco anos e dez meses, sendo sempre aprovado, de forma unânime, mas como destaca Santos (2009) “jamais foi ao plenário para a votação final, ou seja, para aprovação ou rejeição” (p. 151) e foi arquivado em abril de 1989.

Após, o então deputado federal do Partido dos Trabalhadores (PT), Paulo Paim apresentou também um projeto de lei com o objetivo de incluir o ensino da temática racial no currículo escolar brasileiro, em maio de 1988, ano em que completaria o Centenário da Abolição. Segundo Moraes (2009), o texto da lei “estabelecia a inclusão da matéria História Geral da África e do Negro no Brasil como disciplina integrante do currículo escolar obrigatório” (p. 72), entretanto, o projeto não foi aprovado e acarretou o seu arquivamento.

A elaboração da Constituição Federal, em 1988, trouxe em seu Artigo 210 um prenúncio do reconhecimento da interculturalidade brasileira que dizia: “Serão fixados

conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Outro ponto que favoreceu essas questões ocorreu por meio dos parlamentares, das capitais e municípios brasileiros, ao criarem as constituições estaduais e leis orgânicas municipais, enfatizando a necessidade de revisar o currículo escolar, inserindo o “conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira” (BRASIL, 1988).

Conforme Santos (2001), por conta desta ênfase, a sua inclusão foi contemplada nas constituições estaduais da Bahia, do Rio de Janeiro e de Alagoas, todas publicadas em 1989, assim como, nas leis orgânicas das cidades brasileiras de Belo Horizonte/MG em 1990, Porto Alegre/RS em 1991, Belém/PA no ano de 1994, Aracaju/SE em 1994-1995, São Paulo/SP em 1996 e Teresina/PI em 1998.

Candau (2008) descreve a importância da interculturalidade na educação brasileira:

Uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum (p. 52).

A interculturalidade no campo da educação está representada por meio de estratégias, pois se entende que trabalhar esse conteúdo desde cedo nas escolas ajuda a combater a discriminação e incentiva o respeito pelas diferentes culturas.

No simbólico ano do “Tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares”, os parlamentares, em 1995, receberam novas propostas de lei para mudar o currículo escolar. Benedita da Silva, a então senadora, nos anos de 1995 a 1998, eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT), mulher negra do Rio de Janeiro, submeteu vários projetos de lei (PL) em defesa do reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira, como exemplo o PL n.º 18/95, onde propunha a inclusão da “disciplina História e Cultura da África nos currículos”, que por não obter a maioria dos votos dos senadores brasileiros, também foi arquivado. Na mesma década, o então deputado estadual de Pernambuco Humberto Costa (PT), em 1993, propôs um projeto à Assembleia Legislativa para que “o currículo oficial da rede estadual incluísse a disciplina História e Cultura Afro-brasileira”, porém o projeto foi vetado (MORAES, 2009, p. 73). Constava no parecer justificativa de que a reprovação do projeto se baseava na proposta da lei estar contra a Constituição do Estado de Pernambuco. Todavia ao se eleger deputado

federal, Costa, no mandato de 1995 a 1998, reapresentou o projeto na Câmara dos Deputados - PL n° 859/95, com a proposta de uma educação antirracista a ser implantada em âmbito nacional. Dois anos depois, o Projeto de Lei foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, e foi publicado no Diário do Senado em 30 de abril de 1997, entretanto, com o fim do mandato de Costa, não houve tempo de ser aprovada nas outras instâncias do parlamento federal (MORAES, 2009, p. 74).

Nos anos de 1999 a 2002, que correspondem à legislatura seguinte, por iniciativa de outros deputados federais do PT, Eurídio Ben Hur Ferreira (MS), um ativista negro, e Esther Grossi (RS), líder e especialista em educação brasileira, realizaram uma nova proposta. Esse Projeto de Lei recebeu o n.º 259/99, e na justificativa, os autores afirmavam que se tratava “originalmente, de autoria do Deputado Humberto Costa”, com destaque para a “implantação do ensino da história da cultura afro-brasileira”, conforme poderemos observar no quadro 1.

QUADRO 9: PROJETOS DE LEI COM PROPOSTAS PARA INSERIR NOS CURRÍCULOS ESCOLARES A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

| ANO | PODERES: Legislativo e Executivo | PROJETO LEI/PL | RESULTADO |
|-----------|---|------------------------|---|
| 1983/86 | Abdias Nascimento - Deputado Federal/RJ | 1.332/83 | Aprovado de forma unânime. Arquivado em 1989. |
| 1987/90 | Paulo Paim - Deputado Federal /RS | ----- | Não Aprovado e Arquivado. |
| 1993 | Humberto Costa - Deputado Estadual/PE | ----- | Vetado por ser considerado inconstitucional. |
| 1995/98 | Benedita da Silva - Senadora/RJ | 18/95 | Não Aprovado e Arquivado. |
| 1995/98 | Humberto Costa - Deputado Federal/PE | 859/85 | Aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em 1997. |
| 1999/2002 | BenHur – Deputado Federal/MS e Ester Grossi – Deputada Federal/RS | 259/99 | Aprovado. No PL contava “originalmente” projeto de Humberto Costa/PE. |
| 2003 | Executivo Federal | 10.639/03 ⁸ | Sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. |

Fonte: Santos (2009, p. 151); Moraes (2009, p. 74); Batista (2010, p. 313).

Analisando o quadro acima, conclui-se que a demanda dos movimentos sociais negros que dialogavam sobre mudanças no currículo escolar tramitou no parlamento legislativo por duas décadas para, só então em 09 de janeiro de 2003, ser promulgada pelo Executivo Federal a Lei 10.639, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira. Nos seguintes anos, em 2004 e 2009, as referidas mudanças foram aprovadas nas já mencionadas Diretrizes e no Plano Nacional, com o intuito de detalhar uma política educacional que reconhece a diversidade sociocultural no Brasil.

Destaca-se a alteração da LDB/1996, que inclui o acréscimo dos artigos 26-A e 79-B, quando se inseriu a Lei 10.639, em 2003, que passou a vigorar com o texto legal que se segue:

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, e 79-B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § "3o (VETADO)" "Art. 79-A. (VETADO)" "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182o da Independência e 115o da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA (BRASIL, 2003).

Como dito anteriormente, a aprovação da Lei 10.639, pode ser considerada um avanço no que se refere à luta para o combate de práticas racistas, uma vez que se trata de uma política pública educacional que procura atingir a população escolar de todas as origens raciais, em vários níveis e modalidades de ensino. Além disso, propunha a valorização da diversidade cultural na formação do Brasil e a contribuição para a construção e afirmação da identidade negra. Essa política educacional também tem sido utilizada como instrumento para se repensar o currículo escolar brasileiro e as relações raciais no país. Dessa forma, a Educação atua como um importante mecanismo de combate ao racismo e à discriminação racial, para se construir uma sociedade que reconheça a contribuição de todos na história de sua formação.

3.2 Organização Curricular na Educação Superior sobre as Relações Étnico-Raciais

Mesmo com esses avanços e desafios aqui discutidos, somente após seis anos da promulgação dessa lei, o Ensino Superior compreendeu a importância de se abordar essa temática com a finalidade de se tornar a propagação desses conteúdos regulamentados como obrigatórios. Então, em 2009, foi lançado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como favorecimento ao estudo das aplicações da lei, conforme nível de ensino e sujeitos sociais (conselhos de educação, núcleos de estudo, fóruns de educação, etc.) (PASSOS, 2014). Assim, o Plano designa às Instituições de Ensino Superior (IES) as referidas ações:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e com a temática da Lei 11645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais;
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica (BRASIL, 2009, p. 30-31).

Ressalta-se que qualquer legislação não garante, por si só, a efetivação de seus preceitos, pois ela se torna mais um componente na dinâmica sociopolítica e no próprio cotidiano escolar, com todos os conflitos, contradições e embates, com a produção dos seus significados e dos seus valores nesse conteúdo. Dessa maneira, esse estudo não propõe discussões sobre substituição do currículo eurocêntrico para o afro centrismo, e não se resume a ensinar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira aos cidadãos negros para romper com o racismo. Acredita-se ser instrumento de enfretamento das

desigualdades raciais, caminho para o processo de desconstrução de práticas sociais discriminatórias, por meio da tentativa de estabelecer diálogos entre visões, concepções e experiências múltiplas sem que se preestabeleçam a superioridade e a dominação de umas sobre as demais e a construção coletiva de uma realidade que contemple a diversidade, garantindo que alguns grupos não apenas deixem de se responsabilizar por não se adequarem aos espaços que os discriminam, mas também saiam do seu local de invisibilidade, silenciamento e exclusão. Com isso, pressupõe-se que uma educação direcionada por esses preceitos poderá produzir reflexos nas relações sociais.

Diante deste quadro, é preciso salientar como o conhecimento adquirido no curso de formação inicial pode ajudar o egresso na construção de práticas pedagógicas que combatam a reprodução de valores eurocêntricos (LUZ, 1989, p. 9). Nesse sentido, a universidade tem compromisso com a sociedade, o qual deve se materializar na formação do discente em pelo menos três qualidades essenciais, que são:

- Pluralidade das áreas de conhecimento, que em nossa visão se distingue do conceito de universidade de áreas. Ou seja, requer-se que uma universidade contemple algumas das áreas do conhecimento sem necessariamente buscar cobrir o conjunto completo das mesmas;
- Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, a nível interno à instituição;
- Existência de uma carreira docente vinculada à sua capacitação, mérito e avaliação de desempenho.

Conforme dito anteriormente, ao serem elaborados novos pareceres, leis e diretrizes que impulsionem uma mudança no fazer pedagógico, a grade curricular das faculdades de licenciaturas é modificada. Mas, a sociedade acadêmica e todo o sistema educacional têm de se atentar para que não sejam realizadas mudanças apenas por modismo. A formação inicial diploma não somente o professor para lidar com questões trazidas pelas relações étnico-raciais, assunto aqui a ser destacado. De acordo com Amâncio (2008), muitos intelectuais de renome voltam-se para as discussões acerca do ensino de História da África, porém poucos são os que tem desenvoltura para trabalhar a temática com professoras e professores do Ensino Fundamental e Médio, restringindo as suas pesquisas no universo do ensino superior. Esse distanciamento entre o conhecimento científico voltado à temática africana e à formação de professores da Educação Básica é justificado por Amâncio (2008), quando ele afirma que:

A relação pedagógica, a dimensão didática e a capacidade de transposição didática dos resultados das pesquisas articuladas às práticas pedagógicas em sala de aula demandam uma competência pedagógica específica, que nem sempre faz parte do perfil dos intelectuais que produzem pesquisa no ensino superior (p. 21).

Nota-se um avanço em alguns cursos de licenciatura ao implementarem o ensino das questões étnico-raciais previsto no artigo 26-A da LDB (1996), dada a sua obrigatoriedade, porém não basta à aplicação da legislação ao eleger celebrações pontuais, como “Dia da Consciência Negra”, para discutir a diversidade étnico-racial, bem como aplicar no currículo, de maneira descontextualizada dos aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais contemplando somente em algumas disciplinas como, por exemplo, a Capoeira. Bueno (1999) explica que elaborar uma disciplina centrada em atender os interesses específicos de um determinado grupo, sem provocar reflexões e aprofundamento sobre as potencialidades e individualidades humanas, pode acarretar na contribuição de ciclos de segregação que exclua a diferença e conseqüentemente, contrariar os princípios que norteiam os ideais de democracia, participação, emancipação e inclusão da diversidade.

Nesse sentido, pode-se compreender que não convém aqui reduzir a importância das disciplinas que abordem, particularmente, as diversidades étnico-raciais, bem como eleger algumas disciplinas por grau de importância em detrimento de outras. Mas, partindo da estrutura da matriz curricular dos Cursos de Licenciatura em Educação Física e a organização das disciplinas que aqui foram agrupadas em: a) Área da saúde; b) Área dos esportes; c) Área da pesquisa; d) Área das licenciaturas; e) Área dos estágios; f) Área dos conhecimentos sociais; g) Área das atividades rítmicas/dança.

Desse modo, percebe-se a importância dessas questões serem debatidas em todas as áreas de conhecimentos, como por exemplo, o esporte, problematizando no ensino do futebol, o racismo presente em uma determinada época, em que acarretou à proibição de sujeitos negros nos estágios esportivos, assim como, a censura de atletas de futebol a praticarem essa modalidade. Trazendo essa discussão para a área da saúde, relacionando-a com disciplinas de anatomia, cinesiologia, biomecânica, nutrição, medidas de avaliação corporal há também inúmeras possibilidades de discutir a exclusão de sujeitos eleitos exóticos, desde o século XIX, devido à presença de características fenótipo e genótipo e a contribuição da Educação Física, da medicina e da ciência para justificar essa subalternização de raça e etnia e, portanto, justificar o sistema escravocrata.

De fato, como o egresso pode buscar no exercício da sua profissão motivar seus pares por meio de projetos, reuniões pedagógicas, diálogo com a comunidade escolar e entorno, com o intuito de contribuir no processo de democratização de saberes e na equidade entre sujeitos e coletivos, durante a sua formação, se pouco vivenciou ações afirmativas e inclusivas concebidas em diálogo entre os pilares ensino, pesquisa e extensão, assim como empenho nas políticas acadêmicas ao se posicionar contra qualquer tipo de discriminação e preconceito ocorrido na instituição, inclusive cobrar com rigor as praticadas pelo corpo docente, visto que o corporativismo no magistério ainda é recorrente.

Esse cenário torna-se mais complexo, pois, nos últimos anos, as universidades vêm recebendo discentes com perfis não homogêneos, oriundos de escolas públicas, de baixa renda familiar e auto declarados pretos, pardos e indígenas, por meio da Lei nº 12.711²³ que foi sancionada com a finalidade de ampliar as oportunidades sociais e educacionais brasileira. Nesse sentido, indiretamente, os privilégios das universidades incomodam, posto que há poucos negros e índios nos quadros discente, docente e de pesquisa. Com isso tendem a provocar questionamentos sociais e acadêmicos ao perceberem que como a universidade está inserida num país plural, quais seriam as razões pelas quais não se expressava essa diversidade no seu interior, na sua composição do seu alunado, na sua gestão, nos seus docentes.

Esses questionamentos possibilitam ações de permanência e importância das produções de conhecimento, de discentes diversos que dela fazem parte por direito e não por concessão. Sujeitos e coletivos que estão, constitucionalmente, inseridos na universidade, devido a uma história democrática de luta por direito. Isso significa aumentar o compromisso da universidade com a sociedade, com os processos democráticos, excelência acadêmica, produção do conhecimento e justiça social. Isso irá promover a descolonização da universidade, a qual se torna mais importante nos tempos em que a universidade vem sofrendo processos de desmonte.

Em seguida, o Capítulo 4 que tratará dos Procedimentos Metodológicos da pesquisa.

²³ Popularmente conhecida como Lei de Cotas Reserva. Para mais acesse: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder ao problema apontado nesta dissertação: Diante do exposto, o presente estudo propõe o seguinte problema de investigação: Como o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) inseriu no currículo prescrito o ensino da temática étnico-racial, pensando na formação de futuros docentes, para que estes possam acumular, significativamente, conhecimentos²⁴ que propiciem no exercício da sua profissão, na forma de estratégias reparatórias contra histórias concebidas e propagadas pela hegemonia?

Um histórico de anulação de identidades sobre o contexto étnico-racial, em favor de histórias concebidas e propagadas por ideologias euro centristas? Torna-se necessário apropriar-se de um método que dialogue com o delineamento proposto nessa pesquisa como fonte de dados, unidade de análise, ferramentas de análise, protocolos e dos princípios basilares que validam os resultados, inclusive, a fim de proporcionar rigor científico para essa pesquisa.

Para isso, antes de iniciar esta discussão sobre o método mais próximo deste desenho de estudo, será pontuado que esta pesquisa não está imersa em metodologias conservadoras, ao considerar que esses métodos não explicam a complexidade das prescrições de projetos societários de educação do Curso de Licenciatura em Educação Física (EEFD- UFRJ). Partindo da compreensão de que a EEFD, antiga Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) foi criada para alavancar o projeto educacional do Estado Novo. Marinho (1952) descreve um trecho entre o diálogo entre o Ministro Gustavo Capanema e o Presidente Getúlio Vargas, no ano de 1939 sobre a escola:

Ela será, antes do mais, um centro de preparação de todas as modalidades de técnicos ora reclamados pela educação física e pelos desportos. Funcionará, além disso, como um padrão para as demais escolas do país, e, finalmente, como um estabelecimento destinado a realizar pesquisa sobre o problema da educação física e dos desportos e a fazer permanente divulgação dos conhecimentos relativos a tais assuntos (p. 51).

Nesse contexto, Arroyo (2011) explica que, se a Educação Básica e Superior incluísse o conteúdo étnico racial, criticamente, em sua totalidade e propiciasse

²⁴ Esse termo não se refere a construir um conjunto de técnica-metodológica para o processo de ensino-aprendizagem e sim, aproximado de valores atitudinais, crítico, consciente e cidadão.

estratégias com a finalidade de promover a sua equidade, não haveria a necessidade de se sancionar leis reparatórias de um histórico de negação de identidades.

Assim, essa pesquisa buscará estar comprometida com o rigor científico por meio da sistematização de sua trajetória metodológica, evitando-se a restrição de narrativas em seus contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que podem variar de acordo com as características de território e período temporal. Isso corrobora com as orientações de Yazan (2015), quando explica que “um plano flexível demais, ou a ausência mesmo de um desenho tentativo pode facilitar que o pesquisador se perca ao longo da coleta de dados” (p. 67). Minayo (2002) define essa pesquisa como um fenômeno de aproximações sucessivas da realidade, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. Já Gil (1999):

[...] pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. E tem como objetivo fundamental, descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A pesquisa busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e conseqüências práticas. Seu desenvolvimento tende a ser bastante formalizado e objetivo à generalização, com vistas na construção de teorias e leis (p. 42).

Dessa maneira, compreende-se que uma pesquisa deve analisar a realidade, tanto pelo viés objetivo e natural, quanto pelas questões subjetivas e sociais.

A seguir, descreve-se o tipo de pesquisa, a definição do universo e a seleção da amostra na forma como foram coletados e tratados os dados e, por último, as limitações metodológicas.

4.1 Aspectos Metodológicos

Após essa breve colocação epistemológica, o método mais apropriado para esse percurso metodológico é Estudo de caso, da obra intitulada, Estudo de Caso – Planejamento e Métodos, do autor Robert Yin. Trata-se de um pesquisador americano atuante na linha das ciências sociais, tendo como foco projetos de pesquisas, incluindo métodos de estudo de caso. O autor define caso como determinado “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto” (YIN, 2005, p. 13).

A escolha por essa ferramenta metodológica justifica-se por proporcionar à investigação a análise e a descrição de fenômenos contemporâneos reais, que dialogam com as reflexões discutidas, ao longo do referencial teórico desse estudo, como a relação de poder e de disputas políticas por narrativas na área da educação Física. Outra justificativa parte do próprio problema de estudo, no qual foram formuladas questões pela expressão “como”, as quais foram utilizadas ao fazer a pergunta que essa pesquisa tem a pretensão de responder. Segundo Yin (2005), “o estudo de caso é a estratégia preferível quando são propostas as questões "como" e "por quê", quando o investigador tem pouco controle sobre o fenômeno ou quando os eventos são contemporâneos e estão presentes num contexto da realidade” (p. 40 - 77).

Além dessas estratégias, Yin (2005) classifica os tipos de pesquisa de acordo com cinco estratégias: Experimento, Levantamento, Análise de arquivo, História e Estudo de caso. A partir disso, essa pesquisa terá como foco duas metodologias, tais como: descritiva - histórica e análise de arquivo. O autor explica que, quando o pesquisador combina mais de um método e/ou coleta de dados, conhecido como triangulação, ele fortifica o rigor metodológico e assegura subsídios para a interpretação e a análise de dados.

QUADRO 10: RELEVANTES PARA DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

| Estratégia | Tipo de Pergunta de Pesquisa | Necessita de Controle sobre os eventos comportamentais? | Foco em eventos contemporâneos? |
|--------------------|-------------------------------------|--|--|
| Experimento | Como, por quê? | Sim | Sim |
| Levantamento | Quem, qual, onde, quantos? | Não | Sim |
| Análise de arquivo | Quem, qual, onde, quantos? | Não | Sim/não |
| História | Como, por quê? | Não | Não |
| Estudo de Caso | Como, por quê? | Não | Sim |

Fonte: YIN, (2005).

4.2 Tipo de Pesquisa

Segundo a taxionomia de Vergara (2007), a pesquisa pode ser classificada diante de dois critérios que são fins e meios. Desse modo, para responder os fins, esse estudo será descritivo e exploratório.

- Quanto aos meios, à pesquisa é bibliográfica, em função de se utilizar a literatura, que são:
 1. A lei nº 11.645/2008, que prevê o ensino das questões étnico raciais no sistema educacional; o Parecer²⁵ CNE/CP nº 003/2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
 2. A Resolução CNE/CP nº 01/2002, a qual regula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
 3. Parecer CNE/CES nº 0058/2004, que aborda Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física e a Resolução CNE/ CES nº 07/2004, que consiste nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena como referencial teórico, onde dialogará com os dados da análise.
 4. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- Documental, por ter sido consultado os documentos oficiais do Curso de Licenciatura em Educação Física (UFRJ)

Posto que, os dados serão somente providos de documentos oficiais da unidade de análise (YIN, 2005), assim sendo intitulada por Pesquisa Documental que, segundo Lüdke e André (1986), é uma ferramenta que deve ser apreciada na área da pesquisa,

²⁵Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Órgão que tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento do Ministério da Educação no desempenho das funções e atribuições do poder público em matéria de educação, cabendo-lhe formar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-deeducacao/apresentacao>. Acesso em 20/05/2019.

pois possibilita desdobrar um determinado acontecimento ao ser contextualizado e compreendido, de acordo com o seu período histórico e sócio-político e na conjuntura socioeconômico-cultural.

4.3 Delineamento do Estudo

Diante disso, esse estudo se apresenta empírico e está apoiado na perspectiva crítica, buscando reflexões acerca de equidade do contexto étnico-racial na sociedade, tendo como ponta desse processo a formação docente em Educação Física. Com base na busca por respostas às indagações levantadas, ao longo dessa pesquisa, não seria relevante para esse trabalho um estudo de cunho quantitativo, porém elas serão utilizadas como ferramenta complementar aos processos metodológicos, principalmente, em ilustrar os resultados e as análises interpretativas de dados. Para Minayo & Sanches (1993) as pesquisas de cunho qualitativo e quantitativo ainda são abordadas e disseminadas na área da pesquisa como opostas, mas deveriam superar essa dicotomia ao serem utilizadas juntas, desde que se respeitem as suas especificidades.

Além disso, afirmam que essa abordagem propiciaria maior rigor científico. Assim, as autoras exemplificam que a pesquisa qualitativa “trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões [...] adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 247), já a pesquisa quantitativa “atua em níveis da realidade, onde os dados se apresentam aos sentidos [...] tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 247) e resume “do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. [...] Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice versa” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 247).

Além de delimitar o tema, é preciso restringi-lo em outro recorte, agora de cunho temporal para demarcar o período que o fenômeno será estudado. Gil (1999) explica que “podemos definir a realização da pesquisa situando nosso objeto no tempo presente, ou recuar no tempo, procurando evidenciar a série histórica de um determinado fenômeno” (p. 162). Nesse sentido, visando valorizar na íntegra como se acertou a implementação da Lei 10.639 e seus desdobramentos no currículo do curso de

Licenciatura em educação Física (EEFD- UFRJ), a pesquisa ocorreu entre 2006 a 2018. Esse período foi selecionado a fim de localizar o momento das demandas sócio-político e cultural somado às promulgações de políticas públicas educacionais e à elaboração de documentos oficiais internos da EEFD – UFRJ que regulam o currículo na sua totalidade.

4.4 Lócus da Pesquisa

Esta pesquisa será realizada na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD), pertencente à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), localizada no complexo de *campus* da Ilha do Fundão. Aos 80 anos, a EEFD – UFRJ organiza a sua instituição em: a) ensino de graduação, os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e Dança como também Teoria da Dança; b) No ensino de pós-graduação, os cursos de mestrado e doutorado; c) Coordenação de Extensão e Esporte.²⁶

Em 2019, a comunidade escolar era composta por aproximadamente, 2680 alunos matriculados, 121 docentes e 112 técnicos administrativos, além de 60 auxiliares de serviços gerais (profissionais de limpeza) e 12 vigilantes patrimoniais. Com relação à sua configuração estrutural descreve-se que há Eixo político-pedagógico, Departamentos, Centro de Memória e Arquivo Central, e Eixo de infra-estruturar administrativa.

Os docentes, técnicos e disciplinas dos cursos de graduação e de pós-graduação estão distribuídos por departamentos de acordo com as suas especificidades profissionais, sendo por atuação e ou área de conhecimento da Educação Física. A organização departamental da EEFD é composta pelos seguintes Departamentos: Arte Corporal (DAC), Biociências, Corridas, Ginástica, Jogos e Lutas.

4.5 Coleta de Dados

Nesse tópico serão apresentadas as fontes de informações para análise e a resposta ao problema de estudo dessa pesquisa. A coleta de dados junto a EEFD ocorreu entre os meses de março a outubro de 2019. Como fontes de informações foram

²⁶Número obtido através da Secretaria da graduação da EEFD.

consideradas os documentos²⁷ de arquivo público de origem escrita, tais como: a grade curricular, o projeto político do Curso, ementas dos cursos e documento PDI. Essas fontes foram extraídas das páginas oficiais das universidades e por meio da secretaria da instituição.

- Pesquisa bibliográfica: foi realizada uma breve revisão da literatura, visando à formação do professor de educação física e prescrições curriculares sobre o ensino e história da população africana e afro-brasileira no curso de licenciatura em educação física na UFRJ tendo como pano de fundo a contextualização dos aspectos sócio-histórico-político-cultural e demandas econômicas.
- Pesquisa documental: foi realizada uma consulta de dados do Curso de Licenciatura Em Educação Física (EEFD – UFRJ).

Levantamento documental dessa instituição como: Projeto Pedagógico do Curso em Licenciatura em Educação Física (2006) com versão atualizada em 2016; o documento da Escola de Educação Física e Desportos para Subsidiar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRJ e as ementas das disciplinas;

Para análise e interpretação de dados nos utilizaremos da Lei Nº 10.639/2003; o Parecer CNE/CP Nº 003/2004, Resolução CNE/CP Nº 002/2019 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP Nº 01/2002); e sobre a formação de professores de Educação Física (Parecer CNE/CES Nº 0058/2004 e a Resolução CNE/CES Nº 07/2004);

4.6 Procedimentos de Análise de Dados

A definição de Yin (2005) de análise “consiste no exame, na categorização, na tabulação, no teste ou na recombinação de evidências quantitativa e qualitativa de outra forma para abordar as proposições iniciais de um estudo” (YIN, 2005, p. 109)

No primeiro momento, serão elaborados gráficos com o intuito de ilustrar os dados coletados, que serão analisados e discutidos com os autores estabelecidos nessa

²⁷ Com a finalidade de trazermos dados atuais para essa pesquisa visitamos a grade curricular disponível no SIGA – UFRJ, pois nele as atualizações ocorrem com mais frequência. <https://intranet.ufrj.br/> último acesso: 18/07/2020.

pesquisa. O próximo passo será correlacioná-los com as leis que amparam o cumprimento das normas no curso de licenciatura. No último momento, será composto pelas considerações finais.

5 ANÁLISE

Nesse capítulo serão apresentadas as reflexões acerca dos dados²⁸ pesquisados. O primeiro momento será uma breve discussão sobre o Documento da Escola de Educação Física e Desportos para subsidiar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em seguida, será retratada a reformulação curricular na Escola de Educação Física por meio do documento Projeto Político do Curso de Licenciatura em Educação Física, versão 2016²⁹, Disciplinas e, por fim, as Ementas (PPC, 2016), verificando a implementação das matrizes da relação étnico-racial.

5.1 Breve Reflexão sobre o Documento PDI da UFRJ

Essa pesquisa selecionou para análise a última versão³⁰ do documento elaborado pela Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) para subsidiar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)³¹ da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para se compreender as definições atuais e futuras acerca da missão e da política pedagógica da EEFD, assim como a elaboração de estratégias, a fim de atingir suas metas e objetivos. Diante disso, a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais entrou em vigor em 2003, e vigorou entre os anos 2016 até 2019. Portanto, é pertinente para essa pesquisa analisar as suas metas, seus desafios e a sua estrutura pedagógica, já que é possível refletir se essa legislação está ou será implementada ao longo do quadriênio. Além disso, esse documento que subsidia o PDI é um dado importante, pois é um requisito obrigatório nos processos de avaliação da UFRJ, assim como nos cursos de graduação e pós-graduação, e nas auditorias externas realizadas por órgãos de controle.

²⁸ Por questões de rigor científico e atualidade de dados. Esses dados são os mais atuais, disponibilizados nos site oficial da Instituição e na secretaria da EEFD, salvo algum equívoco.

²⁹ Utilizamos essa versão e consultas no site SIGA-UFRJ <https://intranet.ufrj.br/> último acesso: 18/07/2020

³⁰ Período de vigor ocorreu entre 2016-2019.

³¹ A pesquisa limitou-se a analisar somente o documento elaborado pela EEFD que subsidiou o PDI da UFRJ, pois esse trata diretamente do objeto de estudo.

Sobre a missão do curso de licenciatura, o documento PDI (2016) prevê “Promover a formação de excelência, aliando tradição e inovação nas áreas de Educação Física, Esporte e Dança, gerando ações transformadoras na sociedade” (BRASIL, 2016). Já a Educação Física é definida pela EEFD como uma área de conhecimento complexa e estruturada, na qual envolve as relações humanas, sociais e culturais.

Para elaborar e fundamentar os objetivos estratégicos, tanto no aspecto geral quanto no específico, são determinados cinco princípios no documento. Percebe-se, nesse item, o compromisso da EEFD em prescrever os princípios que remetem aos aspectos étnico-raciais e à pluralidade, que são:

“[([...] 3) Respeito às diversidades (gênero e sexualidade, etnias, religião, cultura, ideologia) na interação cotidiana; 4) Respeito à pluralidade/multiplicidade das ações e projetos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos e valorizados em suas singularidades; [...]

(BRASIL, 2016, p. 6).

Uma das metas estabelecidas pelo PDI (2016) para o período de 2016 a 2019 foi dialogar com a comunidade institucional para mapear as demandas e definir planejamentos de ações, conforme este destaque “é nossa intenção promover seminários integrados, envolvendo professores, estudantes e técnico-administrativos, a fim de reconhecer demandas e definir a matriz orientadora capaz de direcionar as ações” (BRASIL, 2016, p. 6)

É reconhecido, no PDI (2016), que o currículo da Licenciatura em Educação Física deva estar aproximado da realidade da Educação Básica, já que, inicialmente, o futuro docente atuará nesse ensino. Diante disso, descreve-se a sua compreensão sobre a Escola como “um território sociocultural muito pertinente para o desabrochar do sujeito, bem como oportuno ao facilitar o seu indivíduo se descubra, se desenvolva e aprimore as suas capacidades motoras, intelectuais e emocionais” (p. 6). Para que isso ocorra, é ressaltada a importância de não haver afastamento entre o processo de formação profissional e a escola real. Em outro momento do texto, é explicado que a essência é “EDUCAR NO PRESENTE com o olhar para o futuro, no sentido de sermos capazes de ver, perceber, refletir, avaliar e transformar desde a intencionalidade pedagógica à intervenção propriamente dita da Educação Física” (BRASIL, 2016, p. 06).

Sobre o compromisso com o ato pedagógico, foi identificado no documento da EEFD a afirmação que não se resume a transferir conteúdo apenas, mas também a ter como

referência as questões socioculturais e afetivas do ambiente em que se dá produção do conhecimento perspectiva o diálogo constante entre educador e educando é fundamental. Inicia-se, assim, uma pedagogia na qual a problematização é o eixo norteador da construção do conhecimento no tenso contexto das multiculturas (BRASIL, 2016, p. 33).

Nesse trecho é possível perceber o empenho da EEFD em prescrever um método de ensino fundamentado na problematização, na qual essa abordagem poderá refletir na atuação do docente. Desse modo, Saviani (2003) explica que para se expandir o pensamento é importante realizar o movimento dialético, pois o conhecimento está em permanente mudança. Assim, facilitará o processo de entendimento e transformação da sociedade. Outros autores, como Neira e Nunes (2011), também corroboram com o pensamento de Saviani (2003) ao pontuarem que o docente, ao se apropriar desse método pode trazer para a sala de aula uma problemática de cunho social que possibilita contribuir para a significação do exercício na vida social. Os autores também valorizam o sentido dos afazeres corporais por meio da contextualização, da reflexão, e da análise crítica, ao encontro de realidades sociais mais igualitárias.

Na perspectiva de construção da cidadania, o educador deve valorizar a cultura da comunidade e buscar ultrapassar seus limites, propiciando aos alunos pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade (NEIRA, 2010, p. 44).

Ao apresentar os objetivos do curso de Licenciatura em Educação Física, o documento estabelece:

- a) Formar professores de Educação Física para uma atuação reflexiva, crítica, transformadora e democrática em função dos direitos, necessidades e interesses dos diferentes grupos sociais que compõem a população brasileira;
- b) Estimular o processo de formação contínua através do interesse pela busca e pela produção de novos conhecimentos advindos de pesquisas científicas, práticas de extensão e de atualização profissional visando seu aperfeiçoamento permanente;
- c) Desenvolver competências técnicas para planejamento, execução e avaliação das atividades docentes na área de Educação Física, dirigidas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- d) Valorizar a formação do licenciado em Educação Física, por meio de uma atuação profissional competente, consciente e interdisciplinar no campo da Educação;

e) Valorizar o curso de Licenciatura, com relevância educacional refletida pelo caráter prioritário ao ensino, à pesquisa e à extensão no âmbito universitário; f) Destacar a formação crítico-humanística do licenciado em Educação Física considerando as necessidades locais, culturais e sociais indissociáveis das atividades de ensino, pesquisa e extensão; g) Valorizar o potencial das atividades corporais para promover uma educação para a sensibilidade, priorizando as dimensões ética, estética, criativa e humanizadora envolvidas no processo educativo; h) Valorizar a escola como espaço clássico de formação e de transformação social em que se conjugam práticas pedagógicas, sociais e culturais; i) Compreender a construção do processo de educação nos espaços escolares e não-escolares, a partir de princípios como respeito à diversidade e à singularidade constitutiva dos sujeitos (BRASIL, 2016, p. 7-8).

No que tange à formação docente para atuar na profissão com uma proposta crítica e democrática, esse documento considera a especificidade do local onde está inserido, conforme descrito nos objetivos “a” e “f”. Para Canen 2012, esse posicionamento crítico articula ideias estereotipadas, exóticas e folclóricas com questões e discussões sobre perspectivas de desigualdade de poder entre culturas, “questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural” (CANEN, 2012, p. 237). Além disso,

os discursos que constroem a identidade e a diferença, e em que a relação entre cultura e poder é trazida à tona. Nessas vertentes mais críticas, a diversidade deve ser assumida dentro de uma política de crítica e de compromisso com a justiça social. Isto significa desvelar, questionar e superar os mecanismos que forjam as desigualdades e calam sujeitos e grupos oprimidos, privilegiando projetos, práticas e espaços que permitam sua valorização, seu resgate e sua representação (CANEN; XAVIER, 2011, p. 642).

Ao se considerar a formação direcionada para o exercício da cidadania de um sujeito, contribui-se para que ele conviva de maneira cooperativa e não discriminatória. Essa ação compõe uma perspectiva crítica do currículo. Para Nunes e Rubio (2008), problematizar questões sobre as relações entre as manifestações da cultura corporal e os problemas sociopolíticos possibilita que o indivíduo seja um “construtor de sua própria existência, devendo, portanto, atuar frente às possibilidades históricas de transformação das suas condições de vida, desde que possa refletir criticamente sobre a realidade, [...]” (p. 71).

Observemos o que a legislação prescreve sobre o perfil do egresso:

o Licenciado é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à Educação Física. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da

Educação Física, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento da Educação Física em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Educação Física, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico (BRASIL, 2008).

A EEFD também apresenta o perfil de egresso esperado após a diplomação. As características são:

a) Consciência de seu papel de educador, comprometido com uma prática educativa humanizadora, crítica, emancipadora e transformadora, considerando o respeito à diversidade característica dos diferentes grupos sociais; b) Consciência de seu papel como educador, sendo capaz de intervir pedagógica e profissionalmente junto às diferentes manifestações das culturas de movimento, levando em consideração a diversidade do público alvo; c) Clara visão pedagógica e científica, dominando instrumentos, métodos e técnicas de pesquisa que permitam o movimento indissociado e dialógico de investigação/pesquisa e práxis docente; d) Compreenda que a complexidade dos fenômenos sociais no mundo contemporâneo exige uma postura epistemológica interdisciplinar, envolvendo a conjunção de diferentes áreas de conhecimento para compreensão e intervenção nos variados contextos sociais; e) Atitude crítico-reflexiva na apropriação do conhecimento produzido pela área, visando subsidiar a sua prática pedagógica/profissional em um permanente processo de formação; f) Compreensão e domínio do processo de intervenção profissional nos campos de trabalho relacionados à tradição da área e nas suas relações com o contexto no qual estão inseridos; g) Capacidade para resolver problemas concretos da prática profissional e da dinâmica das instituições afins, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das pessoas; h) Considerar criticamente as características, interesses e necessidades, bem como a diversidade dos sujeitos nos momentos de planejamento, aplicação e avaliação dos programas de intervenção profissional; i) Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação, de forma a ampliar e a diversificar as formas de interagir e de compartilhar com as fontes de produção e difusão de conhecimentos e de tecnologias, bem como para qualificar a intervenção profissional; j) Capacidade de argumentação de modo que saiba justificar e articular sua visão de mundo e sua prática profissional, bem como balizar sua intervenção profissional à luz das teorias produzidas a partir dos campos de conhecimento específicos e afins (BRASIL, 2016, p. 8-9).

5.2 Breve Reformulação Curricular e os Desafios Estratégicos Institucionais do PPC

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura (PPC) foi elaborado em 2006 e, ele representa a atual reformulação curricular da Escola de Educação Física e Desporto (EEFD). Para análise de dados, utilizaremos a última versão de 2016.

Antes de iniciar a investigação desses dados, será apresentada uma breve contextualização histórica sobre os caminhos para a elaboração do PPC, com a

finalidade de acrescentar informações que ampliem suas interpretações. Desse modo, ocorreram dois fatos que deram início a essa proposição, o primeiro foi o resultado dos questionários aplicados pelo Fórum de Integração Acadêmica³², em outubro de 1998, indicando a necessidade da reformulação curricular e reestruturação dos departamentos. Já o segundo está vinculado à proposta de implementação das "Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação de Educação Física", norma escrita pela Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física da Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação e Desportos (COESP-EF) e destinado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), porém não havia jurisdição pela aprovação ou publicação naquele período.

O Professor Alexandre Moraes de Mello presidia a comissão de Reformulação Curricular da EEFD, as discussões já estavam em percurso, porém foi necessário paralisar, em 2001, para aguardar a definição do Conselho Nacional de Educação sobre as novas DCN'S para os cursos de graduação em Educação Física. Após sancionar a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n°. 1/02 e 2/02, a reformulação curricular da EEFD foi reestruturada pela nova equipe como estratégia para se atender às normatizações legais. Com a aprovação, entrou em vigor no primeiro período do ano de 2006.

Sobre as alterações, o próprio PPC (2006) afirma, no item apresentação, que está fundamentado em reflexões críticas no âmbito acadêmico-pedagógica, bem como organizacional do curso de Licenciatura em Educação Física (BRASIL, 2016). Nesse item, também é citado que a instituição iniciou um processo amplo de modernização administrativa, acadêmica e pedagógica.

Com relação ao legado institucional desse PPC é descrito ainda nesse item que:

a EEFD renasce revigorada e revitalizada em seus processos, recursos, princípios e valores, capazes de projetar nossa nova identidade de uma escola comprometida com a transformação da sociedade, com a inclusão social, com a geração e difusão do conhecimento, com a promoção da cidadania, com o desenvolvimento do país e com a criação de melhor qualidade de vida e de um mundo melhor. Focada em atividades físicas, esporte e lazer, a EEFD tem claramente definido o seu foco de atuação (BRASIL, 2016 p. ii).

No capítulo I do PPC (2016) são apontados quais os novos desafios oriundos da educação brasileira e o que a EEFD terá que desenvolver para continuar a ter excelência

³²Promovido pela direção da Escola de Educação Física e Desporto (UFRJ).

no curso. Os desafios são “uso intensivo de novas tecnologias de ensino e aprendizagem, democratização do acesso, capacitação dos professores, gestão profissional das escolas” (BRASIL, 2016 p. 7). Embora essa citação esteja escrita, de maneira, generalizada, não se possibilita perceber se havia algum comprometimento e/ou inspiração, em longo prazo, com a implementação dos conteúdos relacionados a questões étnico-raciais. Vale ressaltar que a obrigatoriedade curricular já estava em vigor há três anos.

Na sequência, o documento descreve segmentos /grupos sociais que dialogam com a educação e em seguida afirma que deva ser incorporado à gestão escolar.

os segmentos populacionais em situação de risco social, as minorias sociais, as comunidades reais e virtuais, as novas tecnologias de informação e comunicação, os espaços alternativos de convívio e aprendizagem, as famílias tradicionais e estendidas, o exército de voluntários, as organizações do Terceiro Setor, o Meio Ambiente, as empresas socialmente responsáveis e cidadãs, os governos empreendedores, as tecnologias sustentáveis e as iniciativas empreendedoras locais (BRASIL, 2016, p. 8).

Em seguida, afirma que o principal compromisso da EEFD é atender a essas demandas citadas, tratadas como inovadoras e criativas nesse documento. Cabe ressaltar que essas ações farão com que o futuro docente tenha uma visão ampla da totalidade, bem como:

dotado de uma visão ampla dos problemas, profundo conhecedor da dinâmica social, econômica, cultural e cívica que regula o seu trabalho, com amplo domínio das modernas técnicas de ensino-aprendizagem, capaz de identificar e solucionar problemas que afetam o seu desempenho na escola e na comunidade, com plena consciência do seu papel como agente de transformação. Além disso, compete ao professor de educação Física realizar pesquisas junto a seus alunos e pares e a comunidade no entorno da escola com base em métodos e técnicas inovadoras (estudos do tipo pesquisa-participante, grupos focais, pesquisa-ação, estudos de caso). E com base nos resultados obtidos planejar novas ações e redirecionar suas prioridades e ações (BRASIL, 2016. p. 8).

Para que isso ocorra, o PPC está fundamentado em três eixos estratégicos, tais como: “eixo de formação do novo perfil do egresso, o eixo das novas configurações curriculares e da formação disciplinar dos professores e o eixo do novo modelo de gestão e de organização didático e administrativa do curso” (p. 8).

QUADRO 11: EIXO DE FORMAÇÃO DO NOVO PERFIL DO EGRESSO

| Eixo de Formação do Novo Perfil do Egresso | | |
|--|--|---|
| Primeiro Eixo | Novo perfil de egresso | Propõe novos conhecimentos, habilidades e comportamentos e atitudes a serem incorporados pelos alunos através da inclusão de novas disciplinas e novos conteúdos programáticos. |
| Segundo Eixo | Novas configurações curriculares e de formação disciplinar dos professores | Compreende mudanças na grade curricular, pré-requisitos visando reforçar a interdisciplinaridade e a flexibilidade bem como estreitar as relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão |
| Terceiro Eixo | Gestão e novo modelo de organização | Compreende a reestruturação da Coordenação do Curso, através da maior informatização de seus sistemas com o apoio das unidades de administração superior da UFRJ e da direção da EEFD, bem como da alocação de mais recursos materiais, humanos e tecnológicos. |

Adaptado do PPC (BRASIL, 2016).

5.3 Análise Contextualizada do Projeto Pedagógico do Curso

Nesse momento trataremos das disciplinas e requisitos curriculares. Para direcionar e fundamentar essa análise apresentaremos um trecho da Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior³³ e para a formação continuada, que regulamenta garantir nos currículos os conteúdos específicos, tanto no trato da própria área de conhecimento, quanto na interdisciplinar, além dos fundamentos e metodologias. Vejamos quais são no art. 13:

§ 2º conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 12).

De acordo com o PPC (2016), esses conteúdos curriculares descritos na citação anterior estão distribuídos em disciplinas e classificados em:

³³Composto por cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura. Para mais: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> acesso em 25/05/2020.

QUADRO 12: CLASSIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS

| Obrigatórios | Optativos | Livre escolha |
|--|--|--|
| São disciplinas e requisitos curriculares complementares ³⁴ obrigatórios aqueles nos quais o aluno de determinado curso tenha que obter aprovação para fazer jus ao grau e diploma. | Aqueles integrantes de uma área de conhecimento, consignada no currículo, dentre os quais o aluno tenha que escolher algum ou alguns para completar determinado número de créditos, podendo o currículo estabelecer condições limitadoras da escolha de modo que, no conjunto, as disciplinas e requisitos curriculares complementares escolhidos formem um grupo concatenado. | O aluno tenha que escolher algum ou alguns para completar determinado número de créditos, sem outra limitação à possibilidade de escolha além do cumprimento dos requisitos. |

Adaptado do PPC (BRASIL, 2016)

A Resolução nº 7 de 2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004), nele são especificados os conhecimentos específicos que deverão ser desenvolvidos ao longo do curso, que são: dimensões culturais do movimento humano, técnico-instrumental, e didático pedagógico. Além disso, também compreende a formação ampliada, composto por diversos conhecimentos, como: relação ser humano-sociedade; biologia do corpo humano; e produção do conhecimento científico e tecnológico. Verificamos que o documento PPC (2016) está de acordo com essa legislação, assim, seus requisitos curriculares estão subdivididos em seis áreas de conhecimentos que são: Produção do conhecimento científico e tecnológico, Biologia do corpo humano, Técnico-instrumental, Didático-pedagógica e Cultura do movimento humano. Diante dessa organização por área de conhecimento, apresentaremos as disciplinas obrigatórias divididas em quadros por áreas para facilitar a análise, conforme quadro abaixo:

QUADRO 13: GRADE DE DISCIPLINAS

| Disciplina | Créditos | Horas |
|---|----------|-------|
| História da Educação Física - EFJ110 | 4 | 60 |
| Perspectivas Filosóficas da Educação Física – EFA 123 | 2 | 30 |

³⁴Os Requisitos Curriculares Complementares (RCC) são quaisquer atividades didáticas cujas características não correspondam às de uma disciplina e que sejam exigidas do aluno para a conclusão de seu curso, tais como monografias, estágios, projetos, trabalhos de campo, internato médico etc. para mais acesse: <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/index.php/cursos-de-graduao-mainmenu124/funcionamento-cursos-140/342requisitos-curriculares-complementares-rcc> acesso em 25/05/2020.

| | | |
|---|---|----|
| Filosofia da Educação no Mundo Ocidental - EDF120 | 4 | 60 |
| Fundamentos Sociológicos da Educação – EDF240 | 4 | 60 |
| Introdução ao Estudo da Corporeidade – EFA109 | 2 | 30 |

Adaptado do PPC (BRASIL, 2016)

| Disciplina | Créditos | Horas |
|--|-----------------|--------------|
| Introdução à Metodologia Científica - EFN119 | 2 | 30 |
| Metodologia da Pesquisa – EFN360 | 4 | 60 |
| TCC – EFWKO1 (RCS) | 3 | 60 |

Adaptado do PPC (BRASIL, 2016)

| Disciplina | Créditos | Horas |
|--|-----------------|--------------|
| Anatomia para Educação Física - BMA132 | 5 | 120 |
| Fisiologia E I – CFF204 | 3 | 60 |
| Socorros Urgentes – FMT351 | 4 | 60 |

Adaptado do PPC (BRASIL, 2016)

| Disciplina | Créditos | Horas |
|---|-----------------|--------------|
| Educação e Comunicação II – Libras EDD636 | 3 | 60 |
| Bioquímica - IQB122 | 2 | 30 |
| Fisiologia do Exercício I –EFF240 | 4 | 60 |
| Cinesiologia – EFF121 | 4 | 60 |
| Psicologia da Educação EDF 245 | 4 | 60 |
| Psicomotricidade – EFC235 | 2 | 30 |

| | | |
|-----------------------------------|---|----|
| Educação Física Adaptada – EFC471 | 4 | 60 |
|-----------------------------------|---|----|

Adaptado do PPC (BRASIL, 2016)

| Disciplina | Créditos | Horas |
|--|-----------------|--------------|
| Didática – EDD241 | 4 | 60 |
| Didática de Educação Física I – EDD545 | 2 | 30 |
| Didática de Educação Física II – EDD619 | 2 | 30 |
| Prática de Ensino em Educação Física – Estágio Supervisionado – EDDU18 | 8 | 400 |
| Educação Brasileira – EDA234 | 4 | 60 |
| Educação Física na Educação Infantil - EFN368 | 4 | 60 |
| Educação Física no Ensino Fundamental – EFN473 | 4 | 60 |
| Educação Física no Ensino Médio – EFN482 | 4 | 60 |

Adaptado do PPC (BRASIL, 2016)

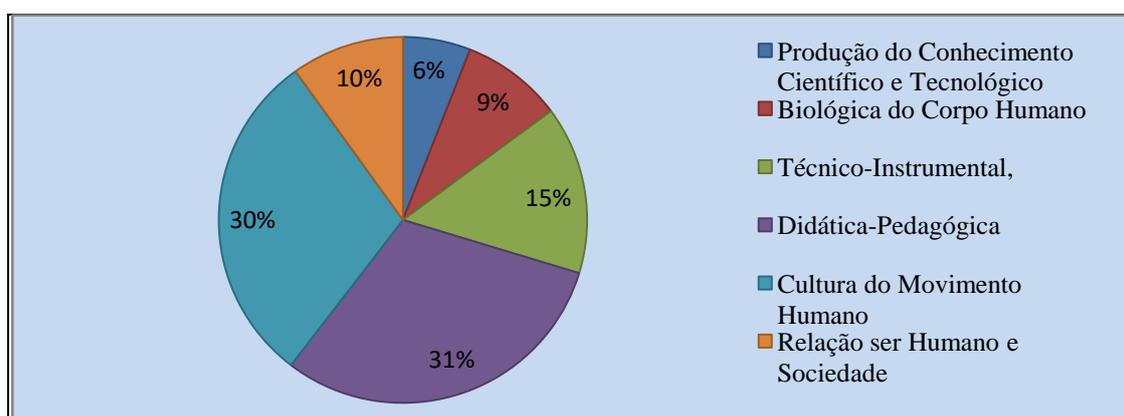
| Disciplina | Créditos | Horas |
|--|-----------------|--------------|
| Prática da Natação – EFC110 | 2 | 60 |
| Folclore Brasileiro: Danças e Folguedos - EFA360 | 3 | 60 |
| Fundamentos do Atletismo - EFC119 | 3 | 60 |
| Fundamentos da Natação - EFC123 | 3 | 60 |
| Fundamentos da Ginástica Artística - EFN235 | 3 | 60 |
| Fundamentos do Voleibol - EFJ242 | 3 | 60 |
| Fundamentos do Basquetebol - EFJ123 | 3 | 60 |
| Fundamentos do Handebol - EFJ240 | 3 | 60 |
| Fundamentos do Futebol – EFJ602 | 3 | 60 |
| Fundamentos da Capoeira - EFL221 | 3 | 60 |

| | | |
|---------------------------------------|---|----|
| Educação Física e Ludicidade – EFN221 | 3 | 60 |
| fundamentos da ginástica – EFN120 | 3 | 60 |

Adaptado do PPC (BRASIL, 2016)

Nos quadros acima, observa-se que há predominância de disciplinas e de carga horária. A soma das seis áreas de conhecimentos da EEFD totalizou 2.440 h/a³⁵, sendo que 400 horas representam o Estágio Supervisionado que, ao serem subtraídas, tem-se a carga horária de 2.040h/a. Sobre o total de disciplina encontramos 38, dessas, uma é denominada Prática de Ensino em Educação Física que se refere ao estágio supervisionado. Tem-se, portanto, 37 disciplinas. Vejamos como ficou essa distribuição no gráfico:

GRÁFICO2: DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR ÁREA DE COHECIMENTO



Adaptado do PPC (BRASIL, 2016)

Nesses quadros referentes à grade curricular, observa-se que há diversas disciplinas vinculadas a área da Saúde/Biologia. Já no gráfico, essa diferença não é aparente, pois as disciplinas que compõe a Saúde/Biologia estão presentes em mais de uma área de conhecimento, isto é, Biológica do Corpo Humano e Técnico-Instrumental, totalizando assim, 390 h/a. Se fôssemos comparar a área Saúde/Biológica e a área Relação Ser Humano e Sociedade, seriam 390h/a e 240h/a, respectivamente. Esse dado possibilita compreender que ainda há incerteza sobre o papel da saúde em relação aos objetivos da licenciatura. Observemos a ilustração dessa comparação abaixo:

³⁵ Essa sigla representa a carga horária por tempo de aula.

QUADRO 14: COMPARAÇÃO DE ÁREA DE CONHECIMENTO

| Área de Conhecimento | Créditos | Hora/aula |
|---|----------|-----------|
| Biologia do corpo humano e Técnico-Instrumental | 22 | 390 |
| Relação Ser Humano e Sociedade | 16 | 240 |

No trato da biologia/saúde, nosso intuito não é desvalorizar a sua contribuição para Educação física. É notório que um exercício bem realizado minimiza as possibilidades de lesões e problemas cardíacos, por exemplo, pois é inegável que o professor deverá embasar seus planejamentos pedagógicos em conhecimentos científicos. O que refletirmos, aqui, é sobre a naturalização cultural da Educação Física escolar como aquela que promove e mantém a saúde dos alunos. Nesse sentido, para que haja essa promoção, é necessário que se pense no funcionamento do corpo, no trato da reação e adaptação frente aos estímulos oferecidos pela prática de exercícios físicos. Desse modo, Nóbrega (2005) explica sobre os efeitos agudos e crônicos, vejamos:

Entende-se por efeitos agudos, chamados de "respostas", as alterações decorrentes da execução de uma sessão de exercício. Essas respostas são subdivididas em respostas observadas durante o exercício (também chamadas de per exercício) e respostas observadas após o exercício (também chamadas de subagudas ou pós-exercício). As últimas podem ainda ser divididas em respostas imediatas, que ocorrem nas primeiras uma ou duas horas após o exercício, e tardias, que são observadas ao longo de 24 horas pós-exercício. Quanto aos efeitos crônicos, denominados "adaptações", eles correspondem às alterações estruturais e funcionais decorrentes de um período prolongado de treinamento físico regular (p. 34).

Ora, em grande parte das escolas brasileiras do Ensino Básico, a disciplina Educação Física está implementada na grade curricular da escola com carga horária semanal de dois tempos, que varia entre 50 minutos à 1 hora cada tempo. Além disso, frequentemente são concentrados todos os tempos das aulas de Educação Física em apenas um dia da semana, devido à fração do tempo destinado ao vestiário, bem como melhor aproveitamento da aula na sua totalidade, frente a essa carga horária disponibilizada por inúmeras escolas. Então, a probabilidade da Educação Física contribuir, fisiologicamente, para a manutenção da saúde é baixa devido à ausência de estímulos contínuos e regulares. Essa probabilidade ainda pode ser menor ao contabilizarmos as aulas teóricas e atividades interdisciplinares não práticas.

De acordo com o gráfico 2 - Distribuição das Disciplinas por Área de Conhecimento - essa área é representada por 30% do total da grade curricular. Ressaltamos que a área da Didática-Pedagógica representa 31%, porém caso fossem descontadas 400 horas destinadas ao Estágio Supervisionado, esse gráfico apresentaria as disciplinas esportivas como maior representatividade de horas.

Essa porcentagem pode ser maior, ao analisarmos o quadro com as disciplinas de livre escolha³⁶, assim distribuídas:

QUADRO 15: DISCIPLINAS DE LIVRE ESCOLHA

| Disciplinas de Livre Escolha | |
|---|---------------------------------------|
| Natação Sincronizada | Aplicação Pedagógica da Musculação |
| Aplicação Pedagógica da Ginástica Artística | Fundamentos da Ginástica Rítmica |
| Aplicação Pedagógica do Handebol | Fundamentos do Karatê |
| Aplicação Pedagógica do Judô | Judô III |
| Fundamentos do Tênis | Aplicação Pedagógica do Karatê |
| Natação Sincronizada II | Educação Física e Sociedade |
| Fundamentos do Judô | Metodologia do Treinamento Desportivo |
| Natação III | Fundamentos da Vela |
| Orientação | Lazer e Ecologia |
| Fundamentos da Meditação | Aplicação Pedagógica da Capoeira |

Adaptado do PPC (BRASIL, 2016)

De 20 disciplinas disponíveis para “livre escolha”, 17 estão relacionadas com esportes. Outro dado observado é a quantidade de disciplinas elitistas, relacionadas à cultura euro-estadunidense. Esse dado no currículo sobre aos esportes hegemônicos possibilita compreender que a formação do docente em Educação Física está

³⁶Trata-se das disciplinas de livre escolha, onde os discentes deverão cursar 120 horas. O PPC (2016) explica que essa exigência poderá ser realizada na EEFD ou em qualquer outra unidade da UFRJ.

relacionada ao perfil esportivo por motivos históricos e pela influência dos esportes. Embora o PPC (2016) ofereça 20 disciplinas de “livre escolha”, democraticamente, a priori, faz-se necessário analisar o pertencimento sócio-político e cultural de cada, bem como a sua proposta de ementa.

Nesse estudo, o objetivo é a pesquisa documental, a qual traz, de uma maneira geral, certa fragilidade ao se analisar os dados obtidos, porém é possível a compreensão, quando se baseia em autores e na materialização dos dados que o PPC (2016) oferece às disciplinas, mas não oferece opções, exceto as denominadas disciplinas Aplicação Pedagógica da Capoeira e a Educação Física e Sociedade, que são as próximas do objeto de estudo dessa pesquisa.

Para Silva (2011), esse cenário contribui para que o campo hegemônico continue como legítimo na área da Educação Física, ao passo que “desloca e reprime outras categorias, obscurece a memória popular, ocupa o lugar de categorias que moveram nossas lutas no passado, redefinidas agora como anacrônicas e ultrapassadas” (p. 21). Já Neira e Nunes (2009) salientam que os currículos são construídos numa vertente de competência técnica, nos quais os egressos sejam meros reprodutores de conhecimentos acabados. Com isso, o currículo fica vazio de sentido com relação à política cultural. Os autores continuam apontando que o silêncio no proceder das temáticas que discutem a diversidade caminha também para a distorção dos fatos,

[...] a distorção ocorre quando, por exemplo, o docente da disciplina que aborda a temática “Recreação” elege como um dos tópicos de ensino a “Recreação Escolar” ou, na disciplina Medidas e Avaliação, o professor sugere alternativas para emprego dos testes físicos na escola. [...] Imagine-se o que acontece quando a disciplina que tematiza o esporte (se desenvolvida por alguém afastado da escola) propõe a elaboração de planos de aula ou o professor da área de Lutas faz o mesmo, sem qualquer relação com o que é discutido nas disciplinas pedagógicas (NEIRA, 2009, p. 130).

Para o Coletivo de Autores (2012), a disciplina Educação Física possui um amplo território de atuação e que isso possibilita conflito de possibilidades. Também é propício trazer as considerações de outros autores sobre o trato da construção curricular da Educação Física. Segundo Taffarel (2005), essa discrepância nas eleições de disciplinas podem ocorrer, constantemente, pois para ele o currículo continua em conflito teórico, já que sofre interferência por disputa de narrativas e influência de diferentes áreas de conhecimento como saúde, ciências humanas e sociais. Neira (2009)

coaduna com Taffarel (2005) e adjetiva o currículo como *Frankenstein*³⁷, pois ora privilegia uma epistemologia, ora outra. Assim, contribui para a oscilação de variados posicionamentos sobre sociedade, escola e ensino.

Conforme abordado ao longo dos capítulos dessa pesquisa, a história da Educação Física está vinculada à proposta de educacional de cada governo, que ora, há regressão, ora progressão. Essas alterações nos projetos societários governamentais afetam diretamente os cursos de formação de professores, posto que há interesse no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, por meio da abordagem de ensino e da prática docente. Diante disso, é possível perceber a naturalização de esportes da cultura hegemônica, sobretudo, dos eugênicos na construção histórica da educação física. De acordo com Guiraldelli (1998), o curso de Educação Física se resumia a reproduzir informações, acreditando que a presença de quatro ou cinco esportes no currículo da Licenciatura seria o ideal para a formação docente. Ele continua e aponta que esse perfil curricular induz à repetição de movimentos sem reflexão ao processo integralizado do esporte na escola.

O futuro profissional encontra um sério problema decorrente da grande quantidade de disciplinas prático - esportivas obrigatórias nos currículos da Licenciatura em Educação Física, que é a dificuldade em caracterizar a própria Educação Física, confundindo a educação do movimento, foco de atenção da Educação Física com a educação pelo movimento, não justificando sua existência nos currículos escolares principalmente no ensino da pré-escola e primeiro grau. (PELLEGRINI, 1988, p. 258, apud GUIRALDELLI, 1998).

Betti e Betti (1996) explica que a Educação Física teve dois currículos essenciais para a sua construção que são o Tradicional-Esportivo e o de Orientação Técnico-Científica. O primeiro é conhecido como esportivização, dicotomizado entre teoria e prática, pois as disciplinas eram de cunho prático, com foco no desenvolvimento da capacidade técnica e física dos licenciandos. Esse currículo surgiu, na década de 1960, com ápice entre 1970 e 1980. Ao passo que o currículo de orientação técnico-científica surgiu, em torno de 1987, com o objetivo de transcender o currículo anterior, já que foram inseridas disciplinas teóricas gerais, pertencentes às áreas das ciências humanas. Além disso, elas estavam voltadas para o processo de ensino-aprendizagem e para a relação entre teoria e prática. Pontuados esses currículos, Taffarel (2005) também

³⁷ O autor Neira (2009) usa esse termo para explicar a junção de diversas concepções e uniões de diversas áreas de conhecimento, baseado na história de frankenstein.

descreve o currículo ampliado nas suas obras, nas quais ele visava articular técnica, ética, política, científica, esportivista ou pedagógica, bem como outras áreas de conhecimento.

Na grade curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física (PPC, 2016), não encontramos disciplinas que tratam, diretamente, da questão étnico-racial, também buscamos pelas palavras-chave (diversidade, afro-brasileira, africana, indígena, negro, educação popular, cultura popular, sociocultural, inclusão social, democracia), definidas no capítulo 4, metodologia, como possibilidade de ampliar a busca, bem como o trato da diversidade de expressões da Língua Portuguesa. Para Gomes (2011), a ausência de disciplinas que tratam dessas questões gera cenários de desequilíbrio na formação inicial docente, quando ele relata que suas abordagens não exercem papel relevante no currículo, conforme se especificam nas leis. Para a autora essas problemáticas surgem por “despreparo ou por conceitos racistas incutidos no pensar sobre educação e que está presente nas instituições, coordenações e docência” (p. 43).

Esse trecho acima aproxima a fala da EEFD ao implementar o ensino das relações étnico-raciais por iniciativa própria, com a finalidade de atender a obrigatoriedade prescrita na legislação. Há também outra vertente que é a fiscalização nas universidades para se averiguar o cumprimento da lei. Sobre isso, os autores Jezine e Batista (2008) explicam que:

O Estado torna-se avaliador e controlador, pois fixa os parâmetros da qualidade em um processo de articulação política, utilizando os resultados da avaliação para sanção ou premiação. Como produto deste processo de avaliação e privatização pode-se indicar dois caminhos: a) a expansão das instituições privadas via liberalização dos serviços educacionais, isenção tributária e previdenciária das instituições filantrópicas, do salário educação e bolsa de estudo para alunos carentes através do Programa de Financiamento Estudantil (FIES); empréstimos a juros baixos pelo Banco de Desenvolvimento Econômico-Social (BNDES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); b) privatização das instituições públicas por meios de mecanismos privatistas como as fundações de direito privado, cobranças de taxas e mensalidades dos cursos de pós-graduação, corte de verbas para a infraestrutura e cobranças pelas prestações de serviços dentre outros. De modo que o resultado dessa política pode ser expresso através do crescimento das instituições privadas de Ensino Superior, conforme demonstra a análise do Censo da Educação Superior MEC/INEP/DEAES - 1991-2004 (p. 23).

Ao observar os quadros 11 e o gráfico 2, pode-se compreender que há algumas disciplinas que, possivelmente, abordam conteúdos relacionados à questão étnico-racial. São essas probabilidades:

QUADRO 16: POSSÍVEIS DISCIPLINAS QUE ABORDAM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

| Disciplinas possíveis | Classificação |
|--|----------------------|
| Fundamentos Sociológicos da Educação – EDF240 | Obrigatório |
| História da Educação Física - EFJ110 | Obrigatório |
| Educação Física Adaptada – EFC471 | Obrigatório |
| Introdução ao Estudo da Corporeidade – EFA109 | Obrigatório |
| Educação Brasileira – EDA234 | Obrigatório |
| Folclore Brasileiro: Danças e Folguedos - EFA360 | Obrigatório |
| Fundamentos do Atletismo - EFC119 | Obrigatório |
| Fundamentos da Capoeira - EFL221 | Obrigatório |
| Educação Física e Sociedade | Livre Escolha |
| Aplicação Pedagógica da Capoeira e Educação Física Adaptada – EFC471 | Livre Escolha |

Com a finalidade de trazer rigor científico para essa pesquisa, esse quadro com possíveis disciplinas será comparado com os gráficos e quadros com os dados das ementas encontradas no documento PPC (2016).

Antes de analisarmos as ementas, faremos uma breve conceituação acerca do significado do termo “ementa”. Etimologicamente, representa “resumo”, “apontamento”. Essa palavra quando vinculada à disciplina acadêmica significa que é um resumo claro sobre o que será estudado e quais procedimentos serão utilizados durante esse período. É previsto também que se incluam outras áreas de conhecimento teórico-prático envolvida no Curso, a fim de se contribuir para um melhor ensino. Distingue-se também o plano da disciplina (plano de ensino) e as ementas. No primeiro, é construído pelo docente e há flexibilidade, constituído por Ementa, Objetivos, Conteúdos Programáticos, Metodologia, Avaliação e Referências. Ao passo

que ementas integram ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso, embora o Plano de Ensino se articulasse ao PPP, por meio da ementa da disciplina.

Diante disso, encontramos 44 ementas. Vejamos o quadro com o ementário, a fim de observarmos trechos que se vinculem às questões étnico-raciais:

QUADRO 17: EMENTAS DAS DISCIPLINAS

| DISCIPLINAS | DEPARTAMENTO | EMENTA |
|---|---------------|---|
| Perspectivas Filosóficas da Educação Física EFA123 | Arte Corporal | Abordagem filosófica do conceito de Filosofia da Educação e de perspectivas filosóficas da Educação Física: um exercício de reflexão sobre a conexão estrutural entre as categorias – Filosofia, Educação e Educação Física Escolar no contexto da cultura brasileira. |
| Introdução ao Estudo da Corporeidade EFA109 | Arte Corporal | Estudo da corporeidade e seu relacionamento com o ser humano e o seu meio, incluindo a prática reflexiva, das possibilidades de movimento como expressão de totalidade deste homem na sua relação consigo mesmo, com o outro e com o meio, colocando a Educação Física como uma prática transformadora no processo de humanização do homem. |
| História da Educação Física EFJ110 | Jogo | O estudo das atividades corporais (gestuais, recreativas, jogos e preparação para a guerra) ao longo dos mais importantes períodos históricos para a formação e construção de uma identidade cultural do homem (Pré-história, Grécia Antiga, Império Romano, Medievalismo, Renascimento, Iluminismo, modernismo e uma discussão a cerca dos conceitos de pós-modernismo). A história da Educação Física desde a sua criação enquanto disciplina curricular até as propostas de uma unidade em torno de uma base epistemológica da mesma. Fragmentação ideológica da profissão que giram em torno de uma base científica e propostas para novos campos de atividades profissionais a partir das atividades físicas e esportes. |
| Fundamentos da Ginástica Artística EFN235 | Ginástica | Aspectos da origem e evolução da Ginástica Artística. Princípios das técnicas básicas das habilidades motoras específicas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático pedagógicos para o processo ensino aprendizagem. |
| Fundamentos do Atletismo EFC119 | Corridas | Aspectos da origem e evolução do Atletismo. Princípios das técnicas básicas das habilidades motoras específicas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático pedagógicos para o processo ensino aprendizagem. |
| Fundamentos da Capoeira EFL221 | Lutas | Aspectos da origem e evolução da Capoeira. Princípios das técnicas básicas das habilidades motoras específicas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem. |
| Fundamentos da Ginástica | Ginástica | Evolução história da ginástica. Metodologia da ginástica. Planejamento didático- pedagógico. Curva de esforço. Formas pedagógicas de abordagem muscular. Sequência pedagógica de |

| | | |
|---|----------------------------------|--|
| FN120 | | execução das tarefas. Variantes do método de ginástica localizada. Macro ciclo, mesociclo e micro ciclo de treino aplicado. |
| Fundamentos do Basquetebol EFJ123 | Jogos | Aspectos da origem e evolução do Basquetebol. Fundamentos das técnicas e táticas, individuais e coletivas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem. |
| Fundamentos do Futebol EFJ602 | Jogos | Aspectos da origem e evolução do Futsal. Fundamentos das técnicas e táticas, individuais e coletivas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem. |
| Fundamentos do Voleibol EFJ242 | Jogos | Aspectos da origem e evolução do Futsal. Fundamentos das técnicas e táticas, individuais e coletivas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem |
| Fundamentos do Handebol EFJ240 | Jogos | Aspectos da origem e evolução do Handebol. Fundamentos das técnicas e táticas, individuais e coletivas. Noções das regras e o contexto sócio-históricocultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem. |
| Prática da Natação EFC118 | Corridas | Vivência prática dos fundamentos das atividades aquáticas, como base para o estudo dos seus princípios didáticos pedagógicos. |
| Fundamentos da Natação EFC123 | Corridas | Aspectos da origem e evolução da Natação. Princípios das técnicas básicas das habilidades motoras específicas. Noções das regras e o contexto sóciohistórico-cultural. Princípios didáticos pedagógicos de ensino da modalidade. |
| Folclore Brasileiro: Danças e Folguedos EFA360 | Arte Corporal | Estudo das danças e folguedos folclóricos brasileiros e sua aplicabilidade nas escolas e em outras situações pedagógicas. |
| Educação Física e Ludicidade EFN221 | Ginástica | Estudo e vivência da ludicidade e do fenômeno lúdico nas atividades motoras dentro de uma visão histórica, com vistas à perspectiva contemporânea de ambiente escolar e comunitário. |
| Anatomia para Educação Física BMA132 | Instituto de Ciências Biomédicas | Introdução a Nomina Anatômica: Planos e eixos de construção do corpo humano; Organização geral dos sistemas circulatório, respiratório e nervoso. Organização geral do abdômen. Introdução ao sistema esquelético. Características do corpo humano. Introdução do sistema articular. Alavancas do corpo humano. Introdução ao sistema muscular. Características morfofuncionais dos músculos, tecidos e fibras musculares. Mecânica muscular. Função e trabalho muscular aplicada à morfologia. Anatomia funcional da coluna vertebral, cintura escapular, membro superior, cintura pélvica e membros inferiores. Aspectos morfológicos da marcha. |
| Fisiologia E I | Instituto de Ciências | Aquisição de conceitos básicos e fundamentais para que o aluno |

| | | |
|---|---------------------------------|---|
| CFF204 | Biomédicas | <p>possa estudar fisiologia do exercício e as modificações fisiológicas decorrentes. Entendimento do estado homeostático do organismo (Neuro e Renal) e absorção e utilização dos alimentos como fonte de energia. Introdução ao Sistema Nervoso. Bioeletrogênese – Sinapse – Receptores farmacológicos – Músculo esquelético – Metabolismo energético – Concentração muscular – Reflexos – Fisiologia dos Receptores Sensoriais Fisiologia da medula - Controle motor do SNC – Sistema Nervoso Autônomo – Hipotálamo e hipófise. Organização morfo-funcional do rim, hemodinâmica renal, filtração glomerular, transporte de água e solutos ao longo do néfron, regulação do volume e tonicidade do meio externo, regulação renal do pH do meio externo. Tubo Gastro Intestinal: Mecanismos básicos do controle das secreções. Digestão: composição das secreções do intestino delgado. Mecanismo da digestão e absorção dos carboidratos, lipídeos e proteínas. Intestino Grosso: Aspectos anato-funcionais. Secreções: principais funções. Funções de absorção do tubo digestivo: boca/estômago/intestino delgado e grosso. Absorção. Funções motoras do tubo gastro-intestinal.</p> |
| Cinesiologia EFF121 | Biociências da Atividade Física | <p>Estudo do movimento humano: exemplos no cotidiano escolar e questões teóricas. Descrição cinesiológica do movimento humano, com ênfase no estudo da execução motora normal (abordando os aspectos anatômicos e neurofisiológicos dos movimentos corporais). Cinesiologia dos segmentos corporais (membros superiores, inferiores e coluna vertebral) no dia-a-dia. Postura, equilíbrio corporal e locomoção humana. Avaliação motora e postural.</p> |
| Fisiologia do Exercício I EFF240 | Biociências da Atividade Física | <p>Estudo da fisiologia humana quando em movimento e análise dos efeitos estruturais, bioquímicos e funcionais de adaptação ao esforço no homem e na mulher saudáveis, bem como o estudo dos fatores limitantes do desempenho humano nas diferentes faixas etárias.</p> |
| Socorros Urgentes FMT351 | Faculdade de Medicina | <p>Noções gerais de atendimento e tratamento imediato e provisório dado em caso de acidente ou enfermidade imprevista.</p> |
| Bioquímica EF IQB122 | Instituto de Química | <p>Interrelação com outras áreas e importância do estudo da Bioquímica. Os sistemas vivos e as biomoléculas. Célula e composição química e organização estrutural. Células eucarióticas e procarióticas. Características bioquímicas da fibra muscular. Equilíbrio ácido/base: pH e tampões. Correlação com o rendimento atlético. Acidose e alcalose. Aminoácidos. Peptídeos e proteínas: origem, estrutura e propriedades, aspectos nutricionais. Sistemas proteicos especializados: a bioquímica da respiração Hemoglobina e a bioquímica da contração muscular.</p> |
| Introdução à Metodologia Científica EFN119 | Ginástica | <p>Uma compreensão dos princípios básicos da Metodologia Científica na dimensão de sua relação com o pensamento filosófico e a epistemologia, buscando um entrosamento dos fundamentos teóricos da produção científica com o processo de construção do conhecimento em Educação Física.</p> |
| Metodologia da Pesquisa em | Ginástica | <p>Estudo crítico dos processos de produção do conhecimento e de sua relação com a práxis educativa, bem como de métodos de</p> |

| | | |
|---|-----------------------|---|
| Educação Física EFN360 | | pesquisa no campo da Educação Física e suas bases filosóficas |
| TCC EFWK01 | | A TCC é um trabalho acadêmico obrigatório para todos os alunos dos cursos oferecidos pela EEFD/UFRJ, a ser desenvolvido de acordo com princípios da metodologia científica, e tendo por objetivo a reflexão sistemática sobre um tema ligado à área de conhecimento Educação Física/Ciências do Esporte, em suas mais diferentes dimensões e possibilidades. |
| Universidade e Extensão | EFWZ01 | Aspectos históricos da Extensão. Papel da UFRJ nesse histórico. Diretrizes da extensão universitária (interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, impacto na formação do estudante e impacto na transformação social). Políticas de extensão universitária na UFRJ e no Brasil. Estrutura da extensão na UFRJ. Tipos de ações de extensão. Visitas de observação aos programas, projetos, eventos e cursos de extensão da UFRJ |
| EEFD e Extensão EFWZ02 | | Apresentação e aproximação com as ações de extensão em Educação Física e Dança. Visitas de observação aos programas, projetos, eventos e cursos de extensão da EEFD. Metodologia e avaliação das ações de extensão. Orientações para construção dos relatórios e do portfólio. |
| Atividades de Extensão EFWZ04 | | Participação efetiva em programas, projetos, eventos e cursos de extensão de todas as instâncias da universidade. Reflexão e registro em relatórios, ao final de cada atividade de extensão |
| Portfólio de Atividade de Extensão (PAEx) EFWZ03 | | Construção do portfólio a partir da reflexão acerca das experiências extensionistas vivenciadas ao longo do curso, tendo como base os relatórios elaborados ao final de cada atividade. Orientações para construção do portfólio (PAEx). Apresentações orais dos portfólios em ciclos temáticos. |
| Psicomotricidade EFC235 | Corridas | História, conceito e fundamentos da Psicomotricidade; relevância do brincar infantil; relação professor-aluno; prática psicomotora; Psicomotricidade nas aprendizagens relacionadas às dimensões corporais e aos movimentos; Psicomotricidade na atuação em Educação Física |
| Educação Física Adaptada EFC471 | Corridas | Estudo analítico dos conceitos e dos aspectos educacionais, sociais e políticos da Inclusão e Educação Física Adaptada em termos nacionais e internacionais. Conhecimentos específicos das deficiências intelectuais, físicas, sensoriais e múltiplas, bem como a análise da atuação do professor junto às pessoas com deficiências |
| Fundamentos Sociológicos da Educação EDF240 | Faculdade de Educação | O contexto do surgimento da sociologia. Durkheim e a formação de uma maneira funcional de interpretar as relações entre educação e demais instâncias da vida social. A sociologia da educação na primeira metade do século XX. Os estudos sobre educação após a segunda guerra mundial. A “crítica radical” dos anos 70 – educação e reprodução social. A influência do marxismo no pensamento educacional. Influências gramscianas. A “crise dos paradigmas” das ciências sociais e os |

| | | |
|--|-----------------------|--|
| | | estudos sobre educação: modelos microssociológicos e etnográficos. Abordagens weberianas em sociologia da educação. |
| Educação e Comunicação II - Libras EDD636 | Faculdade de Educação | O estudo de LIBRAS na formação do professor em uma visão inclusiva de Educação. Cultura surda e comunidade. As comunidades surdas no Brasil. Surdez e Patologia. Surdez e diferença. Gramática em LIBRAS. Vocabulário básico. Exercícios e diálogos: família, apresentação, saudação, e sentimentos; objetos, alimentos e bebidas; corpo humano; animais; vestuário. Acessórios e cores; profissões e sistemas monetários; meios de transportes e viagens; países, estados e cidades; calendário, condições climáticas e estações do ano; mitos, lendas e crenças. Exercício para o desenvolvimento da percepção e uso do espaço e do corpo. |
| Didática EDD241 | Faculdade de Educação | A construção do campo da didática visto como tempo/espaço de reflexão/ação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Teorias educacionais e o contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico da prática pedagógica. Estruturantes da prática pedagógica: planejamento curricular e planejamento de ensino; métodos e técnicas de ensino; avaliação do ensino. |
| Filosofia da Educação no Mundo Ocidental EDF120 | Faculdade de Educação | Contribuições das concepções filosóficas do século XX para a problemática educacional. O pensamento pedagógico brasileiro dos anos 1920 a 1980. Contribuições das concepções filosóficas para a problemática educacional. O pensamento pedagógico brasileiro à luz da filosofia da educação. |
| Psicologia da Educação EDF245 | Faculdade de Educação | A psicologia da educação e as relações entre desenvolvimento afetivo, cognitivo, lingüístico e moral em situações de interação sócio-cultural. Inteligência e escolarização meritocrática: da tradição psicométrica às concepções contemporâneas de inteligência. Humanismo, behaviorismo, psicanálise, construtivismo e sócio-interacionismo. O processo psicológico de construção e aquisição do conhecimento diante dos sistemas de informação e comunicação. |
| Educação Brasileira EDA234 | Faculdade de Educação | A constituição do sistema nacional de ensino e a relação entre Estado e Educação. Persistências e mudanças na estrutura e no funcionamento do ensino no Brasil: as relações entre público e privado, centralização e descentralização, ensino laico e ensino confessional, formação geral e formação profissional. A LDBEN (Lei 9394/96): avanços e recuos no processo de profissionalização do campo pedagógico e de universalização do ensino. |
| Didática da Educação Física I EDD545 | Faculdade de Educação | As Tendências político – pedagógicas no Ensino da Educação Física Escolar. Saberes e fazeres na área de conhecimento e atuação profissional. A educação Física Escolar e a formação do cidadão. Análise e levantamento de fundamentação teórica para a construção de planejamento |
| Didática da Educação Física II EDD619 | Faculdade de Educação | Análise das relações de poder na prática pedagógica da Educação Física. Análise crítica de conteúdos, metodologias e estilos de ensino da Educação Física Escolar. Procedimentos de avaliação e suas implicações pedagógicas. |

| | | |
|---|-----------------------|--|
| Prática de Ensino em Ed Física - Estágio Supervisionado EDDU18 | Faculdade de Educação | Reconhecimento de instituições, projetos e experiências de desenvolvimento curricular em diferentes espaços educativos. Observação e análise de experiências docentes, em escolas de Educação Básica, com respaldo teórico e crítico. Capacitação do licenciando como profissional do magistério. Desenvolvimento de práticas pedagógicas, reflexivas, criativas e críticas, teoricamente fundamentadas. |
| Educação Física na Educação Infantil EFN368 | Ginástica | Estudo sobre o movimento corporal na educação e na cultura infantil em diferentes períodos históricos e na legislação brasileira. As creches, as pré-escolas e a atuação do professor de EF neste nível de ensino. |
| Educação Física no Ensino Fundamental EFN473 | Ginástica | Estudo das implicações da Educação Física na grade curricular do ensino fundamental. Sua sustentação teórica, suas aplicações educacionais, as principais abordagens pedagógicas e as discussões atuais sobre o desenvolvimento da disciplina no âmbito escolar. |
| Educação Física no Ensino Médio EFN482 | Ginástica | Contexto da educação física no cenário do ensino médio. Perspectivas de Avaliação na Educação Física. Características da faixa etária do aluno no ensino médio. Orientações Curriculares (MEC e Estaduais). Proposta pedagógica da educação física escolar (da educação infantil ao ensino médio). |
| Atividades Complementares EFWX01 | | Este componente curricular tem por objetivo estimular a busca por atividades de atualização em áreas de conhecimento que pertencem à Educação Física, oferecida através de cursos, congressos, seminários, monitorias etc. |

Adaptado do PPC (BRASIL, 2016)

Após a leitura preliminar, não encontramos nenhum trecho/temas que podem provocar debates, diretamente, sobre a questão étnico-racial, porém observamos alguns trechos que indicam, mesmo que indiretamente, uma possível abordagem do objeto de estudo dessa pesquisa. Grifamos em negrito essas palavras/frases com o intuito de promover destaque na interpretação. Vejamos como essas ementas são distribuídas no quadro abaixo:

QUADRO 18: EMENTAS DAS POSSÍVEIS DISCIPLINAS QUE ABORDAM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

| Disciplina | Ementa (com grifo nos descritores observados) |
|--|--|
| Educação Física Adaptada EFC471 | Estudo analítico dos conceitos e dos aspectos educacionais, sociais e políticos da Inclusão e Educação Física Adaptada em termos nacionais e internacionais. Conhecimentos específicos das deficiências intelectuais, físicas, sensoriais e múltiplas, bem como a análise da atuação do professor junto às pessoas com deficiências |
| Introdução ao Estudo da Corporeidade EFA109 | Estudo da corporeidade e seu relacionamento com o ser humano e o seu meio , incluindo a prática reflexiva , das possibilidades de movimento como expressão de totalidade deste homem na sua relação consigo mesmo , com o outro e com |

| | |
|--------------------------------------|---|
| | o meio, colocando a Educação Física como uma prática transformadora no processo de humanização do homem. |
| Fundamentos do Atletismo EFC119 | Aspectos da origem e evolução do Atletismo. Princípios das técnicas básicas das habilidades motoras específicas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático pedagógicos para o processo ensino aprendizagem. |
| Fundamentos da Capoeira EFL221 | Aspectos da origem e evolução da Capoeira. Princípios das técnicas básicas das habilidades motoras específicas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didáticos pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem. |
| Fundamentos Sociológicos da Educação | O contexto do surgimento da sociologia. Durkheim e a formação de uma maneira funcional de interpretar as relações entre educação e demais instâncias da vida social. A sociologia da educação na primeira metade do século XX. Os estudos sobre educação após a segunda guerra mundial. A “crítica radical” dos anos 70 – educação e reprodução social. A influência do marxismo no pensamento educacional. Influências gramscianas. A “crise dos paradigmas” das ciências sociais e os estudos sobre educação: modelos microsociológicos e etnográficos. Abordagens weberianas em sociologia da educação. |
| Didática EDD241 | Contribuições das concepções filosóficas do século XX para a problemática educacional. O pensamento pedagógico brasileiro dos anos 1920 a 1980. Contribuições das concepções filosóficas para a problemática educacional. O pensamento pedagógico brasileiro à luz da filosofia da educação. |
| Educação Brasileira EDA234 | A constituição do sistema nacional de ensino e a relação entre Estado e Educação. Persistências e mudanças na estrutura e no funcionamento do ensino no Brasil: as relações entre público e privado, centralização e descentralização, ensino laico e ensino confessional, formação geral e formação profissional. A LDBEN (Lei 9394/96): avanços e recuos no processo de profissionalização do campo pedagógico e de universalização do ensino. |
| Didática da Educação Física I EDD545 | As Tendências político – pedagógicas no Ensino da Educação Física Escolar. Saberes e fazeres na área de conhecimento e atuação profissional. A educação Física Escolar e a formação do cidadão. Análise e levantamento de fundamentação teórica para a construção de planejamento |
| Didática da Educação Física II | Análise das relações de poder na prática pedagógica da Educação Física. Análise crítica de conteúdos, metodologias e estilos de ensino da Educação Física Escolar. Procedimentos de avaliação e suas implicações pedagógicas. |

Para se responder as hipóteses levantadas nessa pesquisa, devemos refletir e considerar diversos contextos. Vejamos. No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2017), o currículo prescrito está comprometido com a implementação da obrigatoriedade do ensino das questões étnico-raciais. Localizamos através de uma auto declaração em três disciplinas, sendo duas obrigatórias intituladas, Folclore Brasileiro: Dança e Folguedos (código EFA360) e Fundamentos da Capoeira (código EFL221) e uma disciplina de livre escolha Aplicação Pedagógica da Capoeira (código EFL605) (BRASIL, 2017, p. 38).

Para Petruccelli (2012), essa conjuntura inibe o enfrentamento e o empoderamento pela isonomia e com isso, acarreta sentimentos de inferiorização,

exclusão do ambiente social escolar, bem como a possibilidade de muitos sujeitos desse processo não usufruírem de direitos e garantias constitucionais.

Munanga (1994), ao falar sobre identidade, destaca:

(...) a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc (p. 177-178).

Sobre a disciplina Folclore Brasileiro: Dança e Folguedos (código EFA360) oferecida na grade curricular como obrigatória. Não destacamos no quadro das possibilidades como disciplina que aborde a temática do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena por não tratarmos da mesma como pertencente ao folclore brasileiro. Acreditamos que o professor regente dessa disciplina atue com uma práxis contextualizada e crítica. Justificamos o questionamento do vínculo da temática ao termo folclórico, no qual seria associado, naturalizado e reproduzido pelos futuros docentes no exercício da profissão.

Os dados coletados no Projeto Político do Curso de Licenciatura (PPC, 2016), nas ementas do PPC (2016) e no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2017), não foi encontrada nenhuma disciplina que trata, exclusivamente, do objeto de estudo.

No que se refere à diversidade discente é uma característica única para cada escola, pois os alunos são oriundos de diversas construções sociais. Desse modo, almeja-se que o currículo contemple nas práticas pedagógicas as responsivas à diversidade. Neira (2015) afirma,

Valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social, e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural (p. 293).

Ao compararmos o quadro 14 das possíveis disciplinas que abordam as questões sobre étnico racial com o quadro 15 das ementas, observamos que há relação. Sobre as ementas, não foram observados trechos/palavras que induzissem a interpretação que a disciplina abordasse, diretamente, a temática prevista por lei. Ao ampliar a interpretação das ementas e das disciplinas, destacamos algumas que poderiam problematizar o

assunto, indiretamente, que foram: Educação Física Adaptada (EFC471); Introdução ao Estudo da Corporeidade (EFA109); Fundamentos do Atletismo (EFC119); Fundamentos da Capoeira (EFL221); Fundamentos Sociológicos da Educação; Didática (EDD241); Educação Brasileira (EDA234); Didática da Educação Física I (EDD545) e Didática da Educação Física II. Assim sendo, concluímos sobre os tópicos das ementas e das disciplinas, que mesmo de forma implícita, há uma preocupação com o ensino das questões étnico-raciais.

Para Fonte e Loureiro (2011), as questões identitárias estão vinculadas diretamente com os posicionamentos políticos. Em geral, esses mecanismos reconhecem que há pluralidade e a inclui no meio social, porém não promovem ações efetivas para que se reduza o preconceito e a discriminação. Por outro lado, há também sistemas que compreendem a especificidade dos grupos minoritários, mas continuam reforçando que a cultura dominante e os estereótipos hegemônicos são os padrões a serem seguidos. Sob outra perspectiva, há também grupos que militam, para que além do reconhecimento, haja a ruptura com padrões eruditos tidos como universais, além de almejar a valorização da diversidade cultural, a partir do mapeamento do território em que esses cidadãos estão inseridos.

A proposta curricular é a interpretações de mundo vivido e a diversidade discente, já que é por mediação do currículo que as intenções pedagógicas se sistematizam. Moreira e Candau (2007) afirmam “como as experiências escolares que se desdobram, em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes” (p.18).

A diversidade discente é uma característica única para cada escola, pois os alunos são oriundos de diversas construções sociais. Desse modo, almeja-se que contemple nas práticas pedagógicas as responsivas à diversidade, “valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social, e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural” (NEIRA, 2015, p. 293).

Candau e Moreira (2014) ressaltam a necessidade de romper com os modelos engessados, elaborados por um grupo específico da escola e que propicia atender os regulamentos burocráticos oriundos das esferas governamentais. Os autores abordam em seu livro que o escritor Perrenoud (2000) apresenta como proposta repensar as práticas socioeducativas, a partir de dois aspectos da categoria de desenvolvimento de

práticas educativas interculturais: a diferenciação pedagógica e a utilização de múltiplas linguagens e mídias no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, as discussões propuseram valorizar as diferentes culturas e se as mesmas podem interagir e aprender umas com as outras. Sob outra perspectiva, também propício discutir o pertencimento cultural, origem e resistência, pois Neira; Nunes (2009) afirmam que mesmo que a cultura seja híbrida é necessário manter a identificação e o sentido vivência das manifestações culturais;

Torna-se relevante enfatizar que não se trata de marcar fronteiras, a fim de garantir a pureza da cultura de origem ou dos modos de identificação com os quais as manifestações interpelam seus sujeitos. O que se está a afirmar é uma investigação que possibilite o reconhecimento dos modos discursivos que atravessam as “raízes” e a forma com a qual são mencionadas (p. 264).

Tornou-se necessário essa provocação porque segundo Neira (2011) abordar temáticas de grupos não hegemônicos sem contextualizar a relevância social e cultural dos sujeitos pertencentes a essa cultura e aos demais alunos envolvidos no processo, acarreta no reforço de pré-conceitos que já estão naturalizados na sociedade. Diante disso, inquietar e discutir essas questões propicia contribuir para a redução do daltonismo cultural, para isso Neira; Nunes (2009) sugerem ferramentas tecnológicas, estratégias didáticas no qual o professor poderá recorrer para planejar uma práxis efetiva:

Após a vivência corporal em íntima consonância com o entendimento que os alunos possuem sobre a prática corporal tematizada, promover coletivamente situações didática, como debates, blogs, redações análises de imagens e mídias etc., visando reconhecer as leituras e interpretações dos alunos acerca da manifestação objeto de estudo, estimular, ouvir e discutir todos os posicionamentos com relação a ela, apresentar sugestões, oferecer novos conhecimentos oriundos de pesquisas nas diversas fontes de informação sobre o assunto e reconstruí-las corporalmente, com a intenção de elevar os diferentes grupos à condição de sujeitos da transformação e construção da manifestação em foco. Após vivenciarem a prática corporal no seu formato conhecido, os estudantes poderão transformá-la, tencionando adequá-la às características do grupo – quantidade de participantes, diferentes funções que assumirão presença ou não de alunos com dificuldades de locomoção ou adaptativas, atenção às diferenças individuais, respeito pelos limites pessoais etc (p. 268).

Esse estudo estava comprometido com pesquisa do tipo análise documental que, segundo André (2010), objetiva contextualizar o fenômeno e explicitar suas vinculações mais profundas, aperfeiçoando-as com os dados coletados por meio de outras fontes.

Reconhecendo que esse tipo de pesquisa tem limites de interpretações de dados, assim consideramos razoável o cumprimento da legislação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pretendeu analisar o currículo prescrito do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e visou discutir as Políticas Públicas sobre a diversidade étnico-racial, pensando na formação de futuros docentes, para que eles possam acumular, significativamente, conhecimentos que propiciem no exercício de sua profissão estratégias reparatórias contra histórias concebidas e propagadas pela hegemonia.

Para esse fim, nos guiamos por objetivos Específicos (1) Analisar as possíveis implicações epistemológicas, concepções sobre a formação do licenciando, a partir do Projeto Político do Curso (PPC, 2016) do curso de licenciatura, tendo como referencial a temática étnico-racial; (2) Mapear o documento da Escola que subsidiou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2017) a fim de se localizar possíveis aplicações e cronograma futuro sobre ensino das questões étnico-raciais; (3) analisar as ementas das disciplinas, observando se e como a temática étnico-racial é tratado durante a formação do licenciando.

Ao caminharmos por esses objetivos específicos, reflete-se sobre os resultados. Observamos que das 44 ementas disponíveis no PPC (2016), apenas 3 abordam o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. É um número baixo, se levarmos em consideração que a lei que obriga o ensino entrou em vigor em 2003. Ressaltamos que esse perfil de lei é oriundo de luta e apelo de grupos sociais os quais reivindicam que as contradições de processos civilizatório brasileiro sejam contadas. É perceptível que há os limites de uma Lei Nacional e a oposição em sua aplicação, num país desigual como o Brasil. Não cabe só aos movimentos sociais e à população negra de reivindicarem pela implementação e fiscalização desse ensino, mas a qualquer cidadão. Pois, ainda há contestação, negociação e resistência para os negros e os indígenas.

Outro fato é a história da educação brasileira. O currículo, desde os seus primórdios, apresentava uma Educação Jesuítica, com a valorização do homem branco como portador da cultura de valores nobres, sendo propagada como verdade absoluta e inquestionável. Esse modelo de currículo monocultural induz à hierarquia entre as culturas dos diversos povos e etnias que compõem a história do povo brasileiro.

Além disso, não se percebe nenhuma Reforma acentuada a favor da democracia, para que a história brasileira seja contada por mais vozes, mas sim ciclos ideológicos

com a necessidade de desqualificar outras concepções de mundo, sociedade, homem, mulher, produção, e especialmente, a educação, percepções que envolvem a educação formal e que devem dialogar com diferentes estruturas socioculturais, levando em consideração a diversidade presente na sociedade e compreendendo que o sentido da democracia é valorizar o ensino público para a inclusão dos cidadãos que estão à margem da sociedade.

Sob outra perspectiva temos mais discentes pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda estudando nas instituições federais de ensino superior e técnico, por meio, da Lei de Cotas, N° 12.711 sancionada em 2012. Embora não seja uma reforma acentuada na democracia conforme discutido no parágrafo anterior, essa lei faz parte do conjunto de leis de Ações Afirmativas e tornou-se significativa como possibilidade de buscar justiça social, a igualdade de oportunidades e o reconhecimento das diferenças, contrapondo à ideologia mercadológica da educação. Essa normatização legal foi promulgada nove anos após a lei 10.639/2003 (atual Lei 11.645/2008), entende-se que o plano de ações afirmativas buscou-se primeiro alterar o currículo incluindo o estudo de conteúdos africanos e afro-brasileiro a fim de preparar as instituições de ensino para receber, posteriormente, o público oriundo das cotas.

Por décadas, os saberes indígenas e negros foram silenciados, deturpados porque tidos como irrelevantes, não-científicos ou primitivos. Os conteúdos econômicos, geográficos, artísticos, históricos, sociais, culturais ficavam articulados à cultura europeia e à história escrita pelos europeus. Diversas gerações tiveram acesso conteúdos pedagógicos sobre o conhecimento do continente europeu e pouco do continente africano. Com essas legislações há a oportunidade de reconstruir essas narrativas, pois elas se complementam, onde uma descoloniza o currículo, ao passo que a outra inclui cidadãos marginalizados socialmente para fazer justiça social e cognitiva. Portanto é necessário que a instituição aumente os esforços na elaboração de planos de ações pontuais e nas reformulações do PPC.

Encerramos esse estudo propondo uma ferramenta tecnológica que auxilie os docentes e demais interessados no exercício da sua prática pedagógica. Esse interesse se justifica com a observação ao longo dessa pesquisa de que há indícios que a disciplina capoeira é a referência para desenvolver os conteúdos das relações étnico-raciais, mas problematizamos no questionamento sobre as demais disciplinas e, realizamos uma breve pesquisa, na qual percebemos que há mais aplicativos e sites disponibilizando apostilas, artigos e livros com conteúdos que discutem a importância de abordar e de

implementar esses assuntos sobre essa temática étnico-racial. Porém, essa quantidade de acervos é reduzida, quando procuramos por conteúdos que direcionem essa prática na disciplina. Dessa forma, nossa intenção é construir um aplicativo gratuito e de fácil acesso que contribua para o desenvolvimento social. Além disso, os usuários poderiam adicionar seus planos de aulas e até mesmo as variações de materiais ou temáticas.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, I. M. C; GOMES, N. L; JORGE, M. L. S. **Literaturas Africanas e Afro-Brasileira na Prática Pedagógica**. 1. Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011

BATISTA, M. de F. O. **A Contribuição do Movimento Negro de Pernambuco na Construção da Lei nº 10.639/03**. Recife: Universitária/UFP, 2010

BETTI, M. & BETTI, I. R. **Novas Perspectivas na Formação Profissional Vem Educação Física**. Revista Motriz - Volume 2, Número 1, Junho, 1996

BOBBIO, N. **Os Intelectuais e o Poder: Dúvidas e Opções dos Homens de Cultura na Sociedade Contemporânea**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Ed. UNESP, 1997

BRACHT, V. **A Prática Pedagógica em Educação Física: A Mudança a Partir da Pesquisa-Ação**. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 23, 1992

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Projeto Pedagógico – Licenciatura em Educação Física. CCS, EEFD, 2016.

_____. **Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Documento da Escola de Educação Física e Desportos para Subsidiar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRJ, CCS, EEFD, 2017.

_____. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de Agosto de 2012.

_____. **Lei n. 10639, de 09 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União: Seção I, Brasília. 2002.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. 2005.

_____. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. 2009.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui **a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília. 2002.

_____. Resolução CNE/CES 7, de 31 de abril de 2004. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

_____. Resolução CNE/CP N° 002, de 20 de Dezembro de 2019. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019.

_____. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico – Licenciatura em Educação Física**. CCS, EEFD, 2016.

_____. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Documento da Escola de Educação Física e Desportos para Subsidiar o Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2017.

BUENO, J. G. S. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?** In: Revista Brasileira de Educação Especial. V.3, nº5. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1999

CANAU, V. M. F. (Org.) **Somos Todos Iguais? Escola, Discriminação e Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2008

_____, V. M. F. **Multiculturalismo e Educação: Desafios para a Prática Pedagógica**. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. F. (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014

CANEN, A. **Currículo e Multiculturalismo: Reflexões a Partir de Pesquisas Realizadas**. Curitiba: Ed. CRV, 2012

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012

CURY, C. R. J. **A Educação como Desafio na Ordem Jurídica**. In E. M. T. Lopes, L. M. de F. F. & C. G. Veiga (Eds.), **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil – A História que Não se Conta**. 3ª Ed. Campinas: Ed. Papirus, 1999

CASTRO, C. In corpore sano - **Os Militares e a Introdução da Educação Física no Brasil**. Niterói: nº 2, 1º sem. Ed. Antropolítica, 1997

DEL CONT, VALDEIR. **O controle de características genéticas humanas através da institucionalização de práticas socioculturais eugênicas**. *Sci. viga.*, vol.11, no.3, JB Pólvora, 2013

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008

FINOCCHIO, J. L. **A Educação Física do Brasil**. In: Congresso Sul-mato-grossense de Atividade Física, 4, 2001. Campo Grande. Educação, saúde, cultura: educação física, educação e sociedade. Anais. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001

- FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson. **Educação escolar e o multiculturalismo intercultural**: crítica a partir de Simone de Beauvoir. **Proposições**, Campinas, 2011.
- FOUCAULT, M. **O Sujeito e o Poder**. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Orgs.), Michel Foucault: uma Trajetória Filosófica: para além do Estruturalismo e da Hermenêutica. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1999
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2001
- FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (Re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista**. São Paulo: Ed. Cortez Editora, 2005
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Ed. Atlas, 1999
- GUIRALDELLI, J. P. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e a Educação física Brasileira**. São Paulo: Ed. Loyola, 1998
- GIROUX, H. **Teoria Crítica e política Cultural: para Além das Teorias de Reprodução**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1983
- GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- GOMES, N. L. **Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: Reprodução de Estereótipos ou Ressignificação Cultural?** In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, 2001
- GOMES, N. L. **Diversidade Étnico-Racial: por um Projeto Educativo Emancipatório**. In: FONSECA, M.; SILVA, C.; FERNANDES, **As Relações Étnico Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011
- _____. **Relações Étnico-Raciais, Educação, Descolonização dos Currículos**. Currículo sem Fronteiras. Belo Horizonte: Mazza Edições, v. 12, n. 1, 2012
- GOODSON, I. F. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008
- HOBBSBAWM, E. R. T. **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Ed. paz e terra, 1984
- JEZINE, E. ALMEIDA, M. de L. P. (orgs.) **Educação e Movimentos Sociais: Novos Olhares**. Campinas: Editora Alínea, 2010
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986
- MARINHO, I. P. **História da Educação Física e Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: DEF-MES, 1952

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**, Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Ed. Boi tempo, 2000

MEDEIROS, C. S. **A Lei 10639/03 e a Experiência do Projeto Malungo: Discutindo Racismo Brasileiro e a Necessidade de uma Educação Antirracista**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 2012

MELO V. A. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos – uma Possível História**. Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual de Campinas, 1996

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Ed. vozes, 2002

MINAYO, M. C. de S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1993

MORAES, G. K. **História da Cultura Afro-brasileiras e Africana nas Escolas de Educação Básica: Igualdade ou Reparação?** Sorocaba: Dissertação de Mestrado, Universidade de Sorocaba, 2009

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, Cultura e Formação de Professores**. In: Educar, Curitiba: n. 17, 2012

MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M.F (Orgs.) **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas pedagógicas**. 7.ed. Petrópolis, 2007.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**. São Paulo: Autêntica, 2003

NEIRA, M. G. **Desvelando Frankensteins: Interpretações dos Currículos de Licenciatura em Educação Física**. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e pesquisa em Educação Física*. V. 1, n. 1, Ed. Cristalina, 2009

_____. **O Currículo Multicultural da Educação Física: uma Alternativa ao Neoliberalismo I**. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo: v. 5, n. 2, 2015

_____. **Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010

_____; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal: Críticas e Alternativas**. São Paulo: Phorte, 2011

_____; NUNES, M. L. F. **Educação Física Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009

NUNES, M. L. F., RÚBIO, K. **O(s) Currículo(s) da Educação Física e a Constituição da Identidade de seus Sujeitos**. *Currículo sem Fronteiras*. Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2008

NOBREGA, A. C. L. **The Subacute Effects of Exercise: Concept, Characteristics, and Clinical Implications**. *Exercise Sport Science Reviews*, New York, v.33, n.2, 2005

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, A.(coord.) *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Ed. Publicações Dom Quixote, 2ª ed., 1997

OLIVEIRA, I. **Preconceito e Auto-Conceito, Identidade E Interação na Sala de Aula**. Campinas: Papyrus, 2009

PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Práxis**. 3. Ed. Porto: Porto Editora, 2007

PASSOS, J. C. **Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma Pedagogia Multirracial e Popular**. In: Série Pensamento Negro em Educação. Florianópolis: v.08, 2002

_____. **As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados**. In: POIÉISIS, Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, UNISUL, v. 8, n.13, jan/jun 2014

PINTOR, J. A **Criação da ENEFD na Universidade do Brasil e sua Inserção na Política do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado em Educação Física, EEFD/UFRJ, 1995

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos rumos, n. 37, 2005

ROCHA, S; SILVA, J. A. N. **À luz da Lei 10.639/03. Avanços e desafios: Movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas**. **Revista da Abpn**, v. 5, n. 11, 2013

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

SANTOS, I. P. **Identidade, relações étnico-raciais e a capoeira: os olhares de uma escola**. In: Negro e educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas/ Rachel de Oliveira (orgs.) – São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2007

SANTOS, S. A. **A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro**. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2001

SANTOS, M. V. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2009

SAVIANI, D. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação**. IN: **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores associados, 2003

- _____. **Escola e Democracia**. 14^o Edição. São Paulo: autores associados, 2015.
- _____. **O choque teórico da politécnica**. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2013
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011
- STANCIK, M. A. **Os Jecas do Literato e do Cientista: Movimento Eugênico, Higienismo e Racismo na Primeira República**. Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa - PR, v. 11, n. 2, 2003
- SCHWARCZ, L. M. M. **Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: Uma história das teorias raciais em finais do século XIX**. In: Afro-Ásia, v. 18, 2013
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Ed. Cortez, 1994
- SOLER, R. **Educação física escolar**. Rio de Janeiro, Ed. Sprint, 2003
- TAFFAREL, N. **Educação Física Escolar: teoria e prática curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. In: Marcílino Souza Junior (Org.) et al. Recife: EDUPE, 2005
- TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003
- YAZAN, B. **Three approaches to case study methods in education: yin, merriam, and stake**. The Qualitative Report, v. 20, n. 2, 2015
- YIN, R. K. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2005
- XAVIER, G. P. de M. **Educação Inclusiva**. In: CANEN. A.; SANTOS, A. R. dos (Orgs.). Educação Multicultural: Teoria e Prática para professores e Gestores em Educação. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna. 2011
- WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Vol. I. Brasília, UnB, 1991