

**UNIJUÍ- UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL**

Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências - Doutorado

**CORPOS E DIFERENÇAS: DISCURSOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Carla dos Reis Rezer

Ijuí/RS

CARLA DOS REIS REZER

**CORPOS E DIFERENÇAS: DISCURSOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutorado, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Maria Simone Vione Schwengber.

Ijuí, 2019

Catálogo na Publicação

R467c

Rezer, Carla dos Reis.

Corpos e diferenças : discursos na formação inicial em Educação Física / Carla dos Reis Rezer. – Ijuí, 2019.

143 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Educação nas Ciências.

“Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Simone Vione Schwengber.”

1. Corpos. 2. Diferenças. 3. Formação inicial. 4. Educação Física.
I. Schwengber, Maria Simone Vione. II. Título.

CDU: 796

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – Mestrado e Doutorado

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese

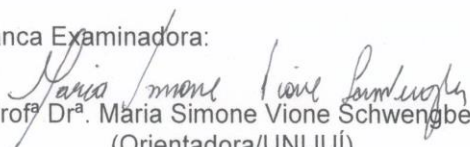
**CORPOS E DIFERENÇAS: DISCURSOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

elaborada por

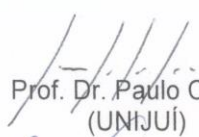
CARLA DOS REIS REZER

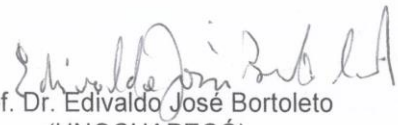
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutora em Educação nas Ciências

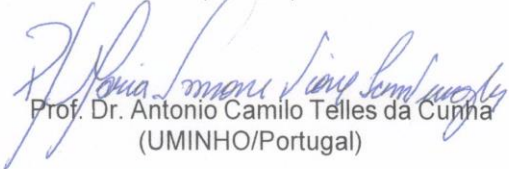
Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª. Maria Simone Vione Schwengber
(Orientadora/UNIJUÍ)


Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer
(UNIJUÍ)


Prof. Dr. Paulo Carlan
(UNIJUÍ)


Prof. Dr. Edivaldo José Bortoleto
(UNOCHAPECÓ)


Prof. Dr. Antonio Camilo Telles da Cunha
(UMINHO/Portugal)


M.e Carla dos Reis Rezer
(Doutoranda)

Ijuí (RS), 1º de agosto de 2019

Dedicatória

Aos meus tesouros: Bárbara, Arthur e Henrique.

Ao meu porto seguro, Ricardo.

Epígrafe

[...] direi que este texto se pergunta outras coisas, vibra com outras questões, se suicida a cada passo e comete muitos erros. Trata-se, todavia, de um texto feito com a cabeça erguida.

E com o corpo fragmentado.

Um texto que não quis responder nada nem a ninguém, mas simplesmente para voltar a olhar bem.

E olhar bem, novamente para que a mesmidade se comova e se atormente de uma vez. Para que quando o outro volte, nos convide a seu mistério, nos faça diferença, nos difira.

Carlos Skliar (2003, p. 31,32)

AGRADECIMENTOS

Gratidão tem sua origem no latim “gratia” que tem seu significado na palavra graça ou *gratus*, que em sua tradução significa agradecido, grato.

Gratidão é reconhecer que a vida é um presente. A gratidão facilita a sinergia com aqueles que aspiram à harmonia e ao equilíbrio dela decorrente.

Gratidão por nada ser em vão. Um passo de cada vez e, a vida se torna evolução.

Assim, este parece ser um momento de demonstrar minha Gratidão:

Gratidão à minha família, Ricardo, Bárbara, Arthur e Henrique, meu esteio, que me ampara, sustenta e acolhe, com a qual posso contar, tantas vezes na angústia, na incerteza e no medo, que apesar de minhas ausências, compreenderam e me incentivaram a continuar na caminhada, não foi fácil...

À minha irmã Magda, saber que posso contar contigo é sempre bom!

Aos meus queridos pais, Eugenio e Odila (*in memoriam*), por seus ensinamentos e incentivos em todas as etapas da vida – vocês me ensinaram o valor da educação e da busca pela aprendizagem, eterno reconhecimento e muitas saudades...

Gratidão aos amigos que temos e que estão conosco, sempre dispostos a ajudar, apoiar e aconselhar, a fim de que encontremos uma alternativa, um caminho, uma solução.

Gratidão pela amizade, carinho e cuidado, mesmo nos momentos difíceis: Gurias, vocês estavam lá, mesmo que fosse na partilha do silêncio, do abraço. Agradeço pela presença de vocês em minha vida: Jaque, Neusa, Adri, Mari, Deizi, Vanessa, Lilian.

Gratidão aos meus sogros Ivone e Valmir, o suporte e carinho de vocês foi muito importante neste processo...

À D.Helena gratidão eterna por cuidar de meus pequenos com tanto carinho, principalmente nas minhas ausências .

Aos acadêmicos do Curso de Educação Física, gratidão por aprender com suas diferenças, todos os dias.

Aos colegas e amigos da Unochapecó, agradeço a compreensão pelas ausências, e pelas contribuições durante o processo.

A Unochapecó, por me proporcionar as condições para o Estágio *Sandwich* em Portugal.

Ao Prof. António Camilo obrigada pela acolhida e partilha, durante minha estada além-mar...

A Universidade do Minho, pela oportunidade de realizar o Estágio Científico na instituição.

Ao FUNDES/SC pelo apoio financeiro durante o percurso do doutoramento.

Gratidão aos professores membros da Banca: Edivaldo, Paulo Carlan, Paulo Evaldo e António Camilo, pelo carinho e ensinamentos antes, durante e após a qualificação da tese.

Aos demais Professores do Programa Educação nas Ciências, grata por repartirem seus conhecimentos e experiências.

À Carmem e Ligia, secretárias do Programa, obrigada pelo apoio e por conseguir fazer diminuir a distância – Chapecó/Ijuí.

Ao grupo de orientandas da Prof. Maria Simone, gratidão por conhecer e dividir conquistas com vocês.

À minha orientadora, Prof. Maria Simone, ou simplesmente Simone, gratidão imensa pela oportunidade de conviver contigo, de aprender, de dividir dúvidas, de me sentir acolhida, nas minhas diferenças. Você é especial!

Enfim, Aos Mensageiros de Deus, por iluminarem os caminhos.

Simples e humildemente, Gratidão a todo@s que trilharam por caminhos que se encontraram com o meu e, me fizeram e deixaram entender suas diferenças.

RESUMO

Esta Tese de Doutorado¹ procurou compreender os discursos sobre Corpos e Diferenças presentes na formação inicial em Educação Física. Através de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa se organizou a partir das seguintes etapas metodológicas: - primeiramente, foi estruturada uma comunidade específica de argumentação para a reflexão teórica sobre a temática corpos e diferenças; - na segunda etapa ocorreu a produção de dados a partir da estratégia metodológica do Grupo Focal, constituído por acadêmicos do Curso de Educação Física, Bacharelado e Licenciatura, da Unochapecó, com o intuito de perceber os discursos relacionados à temática da presente tese; - como terceira etapa, ocorreu a análise documental referente aos Projetos Pedagógicos dos Cursos, em questão, produzindo dados a partir do programa curricular ali estabelecido; - e na quarta etapa foram realizadas estratégias de descrição e análise dos discursos, alicerçados na análise do discurso de Foucault (2012). Desta forma, a análise realizada possibilitou perceber que os discursos manifestados pelos acadêmicos e também aqueles presentes no programa curricular, no que tange à temática corpos e diferenças, estavam vinculados a alguns componentes curriculares, porém não como um tema que permeasse o processo de formação inicial na sua integralidade. Neste sentido, foi percebido que os próprios acadêmicos demonstraram certa dificuldade em entender a significação deste tema na sua completude, o que é compreensível pois tratam-se de conceitos e apreciações que demandam estudo e apropriação, para o alcance de reflexões e discussões necessárias e, isto não ocorre somente através de um ou dois componentes curriculares, ou conteúdos específicos ministrados de forma isolada. É preciso que se vincule aos discursos, durante o processo de formação de maneira ampliada. Assim, acredito que esta tese possibilita algumas reflexões, no sentido de perceber que cada professor formador de outros professores, necessita refletir sobre seu papel e, sobre os modelos de formação adotados, buscando a promoção de encontros com o outro, na tentativa de se aventurar na escuta, de se perceber na alteridade, de transitar por espaços plurais e criativos, definindo assim horizontes de possibilidades de atuação, mais sensíveis e comprometidos com a formação humana.

Palavras chave: corpos; diferenças; formação inicial; Educação Física.

¹ Este trabalho contou com bolsa de estudo, apoio do UNIEDU/FUNDES-SC.

ABSTRACT

This Doctorate Thesis² sought to cognize the discourses concerning Bodies and Differences existent in the initial graduation of the Physical Education Course. Through a qualitative approach, this investigation was organized in the following methodical stages: - firstly, a specific argument community was structured to theoretically reflect about the theme bodies and difference; - in the second stage occurred the development of data, following the methodological strategy of the Focal Group (*Grupo Focal*), whose members are academicians from the Bachelor or Licentiate Course in Physical Education of *Unochapecó*, with the intention of realizing the discourses related to the theme of the current thesis; - as a third stage, took place a documental analysis referring the Pedagogical Projects from the Courses in question, producing data from the curricular program there established; - and in the fourth stage, proceeded the development of description strategies and of analysis of the discourses based on the analysis of Foucault's discourse (2012). Following these topics, the befallen analysis enabled the perception that the discourses manifested by the academicians and those present in the curricular program, which refers to the theme bodies and differences, were attached to some curricular components, however not with a theme that prevailed in the process of initial graduation of its integrity. In this direction, it was realized that the academicians themselves display certain difficulty in understanding the significance of this theme in its completeness, which is comprehensible for it is about concepts and appraisements demanding study and appropriation to reach reflexions and necessary arguments and this does not happen only through one or two curricular components, or specific contents ministered in an isolated way, but it is necessary to attach to the discourses, during the process of graduation in an amplified way. Therefore, I believe this thesis enables certain reflexions, in the direction of realizing each professor of teachers, requires to reflect about his/her role and about the ideals of graduation acquired, seeking the promotion of encounters with another, in the attempt of adventuring in giving ear, of realizing his/herself in the otherness, of walking through plural and creative surroundings, setting horizons of acting possibilities, more sensible and compromised with the human moulding.

Key words: bodies; differences; initial graduation; Physical Education.

² This work had a scholarship from UNIEDU/FUNDES-SC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sequência dos Anos temáticos dos Cursos de Educação Física	70
Figura 2 -Esquema perspectivas do Núcleo de Fundamentos Ontológicos e Histórico Sociais	75
Figura 3 – Esquema de perspectivas do Núcleo de Fundamentos de Conteúdos Básicos para a Formação Profissional	76
Figura 4 – Esquema de Perspectivas do Núcleo de Saber Complementar ao Trabalho Profissional.....	78
Figura 5 – Elementos da Organização Curricular	80
Figura 6 - Esquematização dos Limites e Possibilidades na Formação inicial acerca da temática Corpos e Diferenças	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Representação do Núcleo de Fundamentos Ontológicos e Histórico Sociais.....	72
Quadro 2 - Representação do Núcleo de Fundamentos Ético Epistemológicos	72
Quadro 3 - Representação do Núcleo de Fundamentos e Conteúdos Básicos para a Formação Profissional	73
Quadro 4 – Representação do Núcleo de Fundamentos e Conteúdos Técnicos Específicos do Trabalho Profissional	74
Quadro 5 – Representação do Núcleo de Saber Complementar ao Trabalho Profissional	74

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E JUSTIFICATIVA	14
2. PERCURSO METODOLÓGICO	20
3. COMPREENSÕES INICIAIS: CORPOS, DIFERENÇAS E FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	25
3.1. CORPOS E DIFERENÇAS - Alguns Mapeamentos	25
3.2. DAS DIFERENÇAS	27
3.3. SOBRE CORPOS	36
3.4. ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	47
4. OS DISCURSOS ACERCA DOS CORPOS E DIFERENÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	61
4.1. ANÁLISE DE DISCURSO	61
4.2. DISCURSOS SOBRE CORPOS E DIFERENÇAS NO PROGRAMA CURRICULAR, INSERIDO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (LICENCIATURA E BACHARELADO), UNOCHAPECÓ.....	64
4.3. DISCURSOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OS SUJEITOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL.....	81
4.3.1. Corpos: concepção discursiva dos sujeitos	82
4.3.2. Corpos –Padrões, Estereótipos e Diferenças	88
4.3.3. Formação Inicial: há mudanças a partir do curso de Educação Física?	96
5. CORPOS E DIFERENÇAS – LIMITES E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL	105
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	138
APÊNDICE	144

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1. Contextualização do problema e justificativa

Soltar a palavra, principalmente a escrita, deixar o corpo expressar sua fala, sua manifestação com desejo, envolvimento e propriedade, é deveras difícil. “Falar do corpo, se a palavra não for morta é falar de si próprio, é falar do próprio corpo, é expor-se, comprometer-se, é arriscar-se, descobrir-se e é convidar pessoas a se aventurar conosco neste desafio” (TRINDADE, 2002, p.65). Este parece ser o princípio de elaboração inicial de uma tese, que emerge lentamente em cada palavra lida, cada frase e argumento construído, uma tentativa de escrita e de estudo. Eis a dificuldade necessária como diz Foucault (2004) de transformar os “ditos em escritos”.

O trabalho de escrita acadêmica como uma produção, que expresse as marcas éticas, estéticas e políticas, desafia a um fazer implicado e posicionado, a partir do mundo profissional em que trabalhamos e vivemos. A marca política, se coloca como a alternativa que temos em nossas atividades de produção acadêmica de imprimir forças nas nossas possibilidades de diferenciações e alteridades.

Na apresentação desta tese destaco que a temática - corpos e diferenças – vincula-se à minha vida profissional³ e pessoal, tendo em vista ser professora de Educação Física e atuar no ensino superior desde 1999⁴, em que o estudo dos corpos, as corporeidades e educação dos corpos, a diversidade de vivências, experiências e compreensões se fazem necessárias e presentes. Embora ainda, na área de Educação Física, sob alguns aspectos, perceba que os conhecimentos ainda se apresentam de forma superficial, e sem os debates e apropriações necessárias.

³Tenho, ao longo dos últimos quase 20 anos orientado vários trabalhos de conclusão de curso, de iniciação científica, monografias de especialização, entre eles: Caminero, J.; Zantelli, A. *A atuação do profissional de Educação Física nas atividades de Equoterapia com crianças com paralisia cerebral* (2014); Ristow, A. P. *O processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EDUCAÇÃO FÍSICA a partir do processo de ensino aprendizagem do conteúdo tênis de campo* (2012); Mesquita, J. L. *Reflexões acerca da corporeidade das alunas surdas* (2011); Marteli, M. *Desenvolvimento motor de crianças com dificuldades na aprendizagem escolar* (2012) Vieira, N.T. *Basquetebol: possibilidades de inclusão de alunos com deficiência mental nas aulas de Educação Física* (2010). Rezende, S.B. *Auto Avaliação da maturação sexual, nível de crescimento físico, imagem corporal e perfil antropométrico de meninas de 12 a 16 anos pertencentes a equipes esportivas do município de Chapecó*, (2013). Madela, A., Rodrigues, L.B.S.; e Rezer, C.R. *O estágio curricular obrigatório e suas implicações na formação inicial de licenciados em Educação Física* (2014).

⁴ Atuo especificamente no Curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, Chapecó/SC.

Cabe destacar que, ao longo da trajetória acadêmica, fui me envolvendo e apropriando das temáticas ligadas também à educação inclusiva, principalmente, no que tange às pessoas com deficiência. Tanto em função de disciplinas ministradas no curso de Educação Física, como o envolvimento com projetos de extensão universitária⁵ e, mesmo o convívio com colegas de trabalho que atuam na área específica da Educação Especial. Logo, surgiram aproximações com estudos em relação ao processo de inclusão e, atuando no processo de formação inicial de professores, não poderia deixar de buscar entendimentos com relação a esta temática, principalmente relacionada às questões das diferenças. E, em se tratando da área da Educação Física, a especificidade dos corpos e das diferenças emerge como uma inquietação, em compreender como os acadêmicos em processo de formação inicial percebem na sua formação, a presença ou não de discussões/vivências desta temática.

Esta inquietação surge, a partir das experiências de atuação nos espaços acadêmicos de instituições superiores, em que o convívio e a presença de estudantes de Educação Física trazem algumas características peculiares, tais como: roupas coloridas, esportivas, casuais, alegres, barulhentos, afetivos, jovens. Essas características se associam, com outras, tais como, o fato de que alguns acadêmicos apresentam inquietude quase que exacerbada, com os contornos corporais e a aparência, sendo alguns conhecedores e interessados em dietas corporais, substâncias farmacológicas para fortalecimento muscular e, também emagrecimento, avaliações antropométricas, cardiorrespiratórias e de desempenho motor. Outros apresentam interesses pedagógicos e relacionados a situações cotidianas da escola, em que há ainda forte apelo à esportivização (conhecimento e desempenho esportivo) e à saúde (qualidade de vida), muitas vezes desconhecendo o amplo universo de temáticas pertinentes à Educação Física.

Percebe-se também o interesse, de alguns acadêmicos, na manutenção de determinados padrões corporais, em torno de um corpo magro, esbelto e definido muscularmente. Acreditando ser um ideal de padrão atingível por todos!? Atrelado à uma imagem (pré) definida de um professor de Educação Física.

⁵ Alguns dos Projetos de Extensão com os quais me envolvi desde 2002 até 2018, tanto como professora coordenadora quanto como colaboradora foram: Educação Física e Equoterapia, Esporte Adaptado, ambos em parceria da Unochapecó e APAE; Atividade Física e Terceira Idade; Projeto Brincar inserido no Programa Sorriso para a Vida, realizado com crianças hospitalizadas; Práticas Corporais, em parceria com ONG Projeto Viver atendendo crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, na periferia de Chapecó/SC.

Ao ingressar no processo de doutoramento na área de Educação nas Ciências⁶, surgiram desafios a trilhar, caminhos que permitiram olhares atentos e com possibilidades de qualificar a compreensão de elementos presentes nos processos de aproximação com os temas **corpos, diferenças e formação inicial em Educação Física**.

Ao longo do processo de formação inicial nos deparamos com diversos desafios e, um deles aos quais me detenho aqui são as formas corporais, que circulam discursivamente nos Cursos de Educação Física e que não são silenciosas, mas talvez, falantes e confessantes. Ainda a “boa forma” geralmente é associada como sinônimos de “corpo saudável”. Essa é uma imagem/linguagem discursiva ambígua que também circula entre os acadêmicos, que associa de maneira direta o discurso do corpo saudável e magro, com o discurso de saúde e beleza. Saúde, forma física e beleza, vende-se como um ideal, atingível por meio da atividade física (COSTA, VENÂNCIO, 2004). Tornando esses enunciados (como os padrões corporais) um discurso hegemônico, sem a preocupação com as possíveis e existentes diferenças.

Segundo Le Breton (2015, p. 30) na contemporaneidade somos constantemente “convidados a construir o corpo, conservar a forma, modelar sua aparência, ocultar o envelhecimento ou fragilidade, manter a ‘saúde potencial’”. O ideal contemporâneo é o de um corpo enxuto, compacto, firme, jovem e musculoso, esportivo. Ser magro esbelto, não basta, a flacidez, a gordura e as imperfeições devem ser corrigidas e eliminadas, pois o corpo deve ser firme, harmonioso e sem presença das marcas do tempo. Reconheço assim, que esse é um sintoma contemporâneo, não apenas dos acadêmicos de Educação Física. Mas, questiono como a Educação Física no processo de formação inicial tensiona tais pressupostos corporais.

Entendo ainda que os discursos de um ideal (padrão) físico, como os descritos acima, muitas vezes, se associam nos cursos de Educação Física a ideia da esportividade, do rendimento dos corpos. Ao indagar acadêmicos no seu processo de início do Curso é possível identificar que uma grande maioria manifesta que o “gosto pelos esportes” é o principal motivo que os levaram a escolher a Educação Física como profissão, segundo Becker; Ferreira; Krug (1999). Este motivo talvez seja reforçado na formação inicial, pois grande parte dos cursos de Educação Física, no Brasil, dão ênfase a uma formação inicial voltada, com um percentual de disciplinas práticas – esportivas de certa forma bastante expressivo em seus currículos, perpetuando uma certa confusão (ou fusão) entre a

⁶ Doutorado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ, ingresso em 2015. Com bolsa de estudo pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Superior – FUNDES/SC.

Educação Física e os esportes. No curso de Educação Física da Unochapecó, no qual atuo como docente, esta situação não se apresenta de forma tão explícita, embora o esporte ainda ocupe uma carga horária expressiva no currículo, a formação proposta no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), inclui elementos para uma discussão para além da esportivização. Embora uma grande maioria dos ingressantes, ainda procure o curso em função de suas vivências esportivas⁷.

E assim, percebo que a área de Educação Física é portadora de uma certa herança cultural, vinculada, muitas vezes, à homogeneização dos corpos, de um corpo jovem, esportivo, saudável, enxuto, habilidoso. E acaba-se, muitas vezes, gerando uma “anatomia política”, que serve de forma eficaz para se exercer o domínio sobre o corpo do outro, a destituição do corpo do outro, baseado na padronização e universalização do outro (do diferente) – de significados socioculturais diferentes, ficando passível de ser subjugado. Parece que a Educação Física de um modo geral alimenta o processo de padronização de uma determinada “normalidade” corporal (SCHWENGBER e REZER, no prelo).

Parece ainda, que as discussões sobre as diferenças dos corpos estão pouco potentes, nos currículos de formação em Educação Física. Ignora-se os corpos, muitas vezes, dos menos habilidosos, das meninas, das crianças baixas, dos obesos, dos que usam óculos, dos que tem deficiência. Para Eco (2000), as representações são muitas vezes criadas com o objetivo de indicar o "outro", ou seja, de culturas diferentes, considerado feios e indesejáveis por não ser "igual", portanto, fora dos padrões estabelecidos. Vale lembrar que muitas vezes se vivencia situações de discriminação, preconceito e violência dirigidas àquele/as que não se aproximam das representações idealizadas de determinadas corporalidades.

Desta forma, considero crucial que existam possibilidades de problematizar e tensionar a construção e perpetuação de discursos hegemônicos sobre os corpos, em que a Educação Física contribua para a desnaturalização e aceitação pacífica destes. Assim, abre-se a alternativa de superar os aspectos que somos induzidos a nos julgarmos e convidados a uma certa administração, governo e transformação de nossos corpos em relação a essas narrativas centrais relacionadas à hegemonização (LARROSA, 2002).

⁷ A Unochapecó, possui convênio e/ou patrocínio com várias equipes esportivas do município de Chapecó e da região, favorecendo a adesão de atletas aos cursos da instituição, incluindo o Curso de Educação Física.

Muitas são as dúvidas que já surgiram e que também surgirão a partir do mergulho na temática escolhida para esta tese, mas conforme Marques (2003, p. 92) “Não podemos tudo querer ao mesmo tempo. Muito menos podemos de fato querer o que não tem ligação com nossa própria vida, o que nela não se enraíza”. Repleta de inquietações busquei, através deste estudo “ampliar os horizontes” de maneira a entender melhor as ambivalências dos corpos, das diferenças dos corpos e a relação destas diferenças com a formação inicial em Educação Física. Desse modo surgiu o seguinte questionamento: **Quais são os discursos sobre corpos e diferenças presentes na formação inicial em Educação Física?** A partir daí algumas inquietações nos movimentam a pensar: se a formação inicial acadêmica do professor de Educação Física ensina a enxergar o outro, os que não se enquadram, que desviam tais padrões do corpo ideal (ou da normalidade)? O quanto os acadêmicos são sensibilizados a pensar, que os corpos são plurais, porque são diferentes, marcados por indicadores tais como: idades, gerações, etnias, classes sociais, religiões, gênero, sexualidade, rendimento, aparências? Existe esta sensibilização a enxergar o outro, na sua diferença?

O objetivo principal foi “Compreender os discursos sobre os corpos e as diferenças presentes na formação inicial em Educação Física, a partir da análise dos discursos de acadêmicos”. E a partir deste, o emergiram os seguintes objetivos específicos: Compreender e tensionar os discursos sobre corpos e diferenças relacionados à formação inicial em Educação Física; Problematizar os discursos, acerca dos corpos e das diferenças, de acadêmicos de Educação Física em processo de formação inicial; Analisar os limites e possibilidades que emergem do processo de formação inicial em relação à temática corpos e diferenças.

A tese está apresentada em capítulos e seções, de modo a favorecer a caminhada através das ideias e interlocuções de escrita deste trabalho, os quais apresento a seguir sucintamente sua organização.

No Capítulo II, demonstro o Percorso Metodológico adotado na elaboração desta tese, com o intuito de organizar a busca para possíveis compreensões em relação a questão norteadora.

O Capítulo III apresenta as compreensões iniciais acerca dos corpos, das diferenças e formação inicial na Educação Física, procurando através da interlocução com os autores qualificar e aprofundar as ideias em relação a esta temática.

No Capítulo IV discorro acerca dos discursos, que representam, neste trabalho, o contexto de onde falo, os discursos presentes no Programa Curricular do Curso de

Educação Física da Unochapecó, assim como também os discursos presentes no cotidiano de acadêmicos do referido curso, procurando compreender, refletir e tensionar os discursos produzidos, de forma a desconstruir e desnaturalizar aqueles que se apresentam como hegemônicos, como se fossem uma construção de todos.

Prosseguindo, no Capítulo V busco adentrar mais especificamente nos limites e nas possibilidades de enfrentamento da temática sobre corpos e diferenças durante o processo de formação inicial em Educação Física.

E por fim, as Considerações Finais, em que trago algumas palavras na tentativa de não concluir sobre o que foi produzido, mas sim, de apresentar inquietações que ainda continuam.

2. PERCURSO METODOLÓGICO – Os passos realizados

Segundo Louro (2007) a maneira como realizamos uma pesquisa, e também o modo como conhecemos e escrevemos é marcado pelas nossas posições teóricas e por escolhas políticas e afetivas. Desta forma é marcado por nossa história pessoal, pelas oportunidades e experiências que tivemos e podemos ter. Assim “o modo como conhecemos é, por tudo isso, incontrolável, volátil. Mas essa constatação não significa que não possamos refletir sobre esse processo” (LOURO, 2007, p. 213).

A presente investigação se caracterizou como sendo descritiva, com uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa trabalha com uma natureza de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que satisfazem um espaço mais intenso das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2008). Considero, como Barbour (2009, p. 12) que a pesquisa qualitativa possibilita “abordar o mundo ‘lá fora’ e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes”, pois esta abordagem de pesquisa se abstém de estabelecer conceitos definidos daquilo que se propõe a estudar, mas os conceitos são sim, desenvolvidos e refinados no processo de pesquisa.

Assim, utilizo as palavras de Marques (2003a, p. 114) de que “na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos. Aqui também muito tempo se perde e muitas angústias se acumulam à procura de um método adequado e seguro”. Não tenho a certeza de que este foi talvez o método mais adequado e seguro, mas foi aquele que através das possibilidades e da ligação com o modo de se fazer pesquisa, pareceu mais coerente no momento, envolvendo diversos momentos de angústias e também de aprendizados.

Nesse sentido, realizei alguns passos para organizar a produção dos dados desta tese:

1º passo – O primeiro momento consistiu em “Convocar uma específica comunidade de argumentação” (MARQUES, 2003a, p. 98), como forma de apropriação e interlocução acerca da temática corpos e diferenças na formação inicial em Educação Física a qual tornou-se necessária, para realizar uma reflexão teórica no plano epistêmico, com exigência de consistência própria. Como afirma Marques (2003a, p.103):

Sem esta certa densidade, afirmada no plano que lhe é próprio, a teoria corre o risco de, no afã de verificar passo a passo a aplicabilidade de suas abstrações à compreensão da realidade, ser distorcida pela abstração oposta, que é a dos dados empíricos imediatos (MARQUES, 2003a, p.103).

Para não correr o risco de distorcer possíveis fatos e afirmações, primeiramente realizei o levantamento acerca de trabalhos já realizados a partir desta temática, através de busca em banco dados, o qual escolhi devido ao fácil acesso e também a sua confiabilidade e atualização, o Portal da Capes (artigos e teses). A descrição desta busca e resultados encontrados, apresento logo a seguir ao percurso metodológico, no Capítulo III, na primeira seção.

Neste primeiro passo o maior desafio foi a definição dos referenciais norteadores, de modo a aprofundar a temática proposta, e a auxiliar no movimento de encontrar caminhos para responder os questionamentos. Assim, fiz a opção por algumas fontes que denotam maior clareza em relação aos elementos aqui propostos. Para o respaldo sobre diferenças, busquei Deleuze (2006), Skliar (2003, 2006, 2015), Veiga-Neto (2002), Hall (2014), Woodward (2014), Silva (2007, 2014), Brito (2015), Perez de Lara (2011); quando me refiro aos corpos faço referência principalmente a Foucault (1985, 2004, 2005, 2007), Le Breton (2012), Daólio (2013), Larrosa (2002, 2011), e ao falar de Formação inicial em Educação Física dialogo com Alves e Figueiredo (2014), Rezer (2014), Cunha (2007), Fensterseifer (2009), Berticelli (2005), entre outros. A discussão teórica não se esgota nestes autores aqui mencionados, mas estes constituem um respaldo significativo para a escrita desta tese, além de outros autores que também auxiliam com suas importantes reflexões, que são citados ao longo do texto.

2º passo - Nesta tese, escolhi compreender os discursos dos acadêmicos em formação, sobre a temática proposta, possibilitando uma análise relacionada àqueles que vivem corporalmente o processo de formação. Tendo em vista que muitos dos trabalhos científicos dão maior voz aos professores da educação superior com relação aos diversos aspectos da formação inicial na qual atuam como docentes. Procuro aqui, elucidar através de minha experiência como docente no ensino superior, momentos partilhados com os acadêmicos em diversas etapas de sua formação. Assim, a partir das possíveis interlocuções com os acadêmicos, pude me valer também, de dados empíricos constituídos através da opção da estratégia metodológica - Grupo Focal, a qual possui “potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo” (DAL’IGNA, 2014, p.206).

Como escreve Dal'Igna (2014) a técnica do grupo focal permite a produção de materiais empíricos, em que é possível analisar os diálogos a respeito de temas definidos e não sobre falas isoladas. Ainda de acordo com a autora, é necessário seguir alguns passos na organização do grupo focal, como: a determinação do local de realização; os sujeitos que irão compor o grupo; a composição da equipe de pesquisadores; a estruturação do grupo e o planejamento dos encontros. A técnica de grupo focal é uma investigação realizada com um grupo que possui características em comum e estão associadas em torno do objeto a ser pesquisado. O tempo de realização dos encontros deve durar cerca de uma hora a uma hora e meia, sendo as sessões gravadas para posterior análise dos dados. São indicados por autores como Dal'Igna (2014), Iervolino e Pelicioni (2001) um número de 8 a 12 participantes, escolhidos de acordo com o propósito do estudo. A interação entre os participantes possibilita ouvir a opinião dos outros antes de emitir as suas. Assim, é constante as discussões e fundamentações da posição inicial, de forma que os diálogos adquirem maior consistência no debate (JEUNON, BORGES, GUIMARÃES, 2012).

Em função da utilização de dados empíricos o projeto da presente tese foi submetido ao CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) através do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), em outubro de 2016. Obtendo parecer favorável à sua execução em fevereiro de 2017, sob o Parecer Nº 1938903. Sendo assim, as solicitações de autorizações para realização do estudo foram realizadas anteriormente perante a Instituição Unochapecó e ao Curso de Educação Física.

Na presente pesquisa, foi realizado o Grupo Focal durante o primeiro semestre de 2017, sendo o grupo composto por 8 acadêmicos de diferentes períodos do curso de Educação Física da Unochapecó, instituição localizada na região oeste de Santa Catarina. A intenção de investigar os acadêmicos desta instituição teve por base meu vínculo, uma vez que atuo neste espaço acadêmico como docente, desde 1999.

Passei assim, ao planejamento das ações em relação à produção dos dados. Para que fosse possível a realização do grupo focal, foi necessário planejar as atividades a serem desenvolvidas, através dos seguintes passos: entrar em contato com os participantes do estudo (para definir dia da semana, data, horário e local) para a realização das sessões; definir a duração da sessão, a dimensão do grupo e a equipe de coordenação; elaborar e selecionar o material a ser utilizado pelo grupo e o guia de temas; estabelecer o delineamento do enquadre e providenciar sala para a realização das sessões do grupo

focal. Nesta fase é indicado que o grupo seja composto por um número maior de participantes e, posteriormente, solicita-se a confirmação da participação dos elementos que realmente comporão o grupo (JEUNON, BORGES, GUIMARÃES, 2012).

Os acadêmicos foram num primeiro momento convidados a participar do Grupo e, após aceitarem o convite, os mesmos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3), assim como o Termo de Consentimento de utilização de imagem e voz (Anexo 4), garantindo-lhes total preservação de suas identidades, e todos os cuidados éticos em relação às suas integridades físicas, morais e psicológicas. Fez-se, então uma consulta para verificar o melhor horário para que conseguíssemos adequar a agenda de todos e, escolhemos então como dia de encontro, a sexta-feira à tarde.

As reuniões do Grupo ocorreram em uma sala da instituição, previamente agendada, o LAPEF (Laboratório de Atividades Pedagógicas da Educação Física), localizado no Bloco G, da Unochapecó. Os trabalhos foram conduzidos pessoalmente pela pesquisadora, com o auxílio de uma professora mediadora, também professora de Educação Física, por meio de um roteiro de encontros (Apêndice 1), com o intuito de incentivar as discussões referentes à temática da pesquisa, com uma duração de 1h 30min a 1h e 50min. As reuniões foram gravadas com gravador digital, marca Panasonic, modelo RR-US470, para posterior transcrição e análise dos discursos.

Segundo Iervolino e Pelicioni (2001) o roteiro de tópicos, relacionado com as questões de investigação que o projeto busca investigar deve conter entre 3 e 5 tópicos no máximo, e estes tópicos não devem ser expressos ao grupo em forma de questões, mas em forma de pequenos estímulos para introduzir o assunto.

No primeiro momento estipulei previamente um número de 5 encontros a serem realizados com o grupo focal, porém ao perceber a fluidez e consistência dos discursos no decorrer das reuniões, assim como a repetição dos mesmos em alguns momentos, optei por realizar apenas 4 encontros, finalizando as ações com o grupo, após a quarta sessão.

3º passo – Foi realizada também a Análise Documental produzindo dados a partir do programa curricular estabelecido no Projeto Pedagógico de Curso de Educação Física- Unochapecó - PPC (2013, 2013a) e mencionado nas sessões do grupo focal. A análise se fez necessária perante as afirmações dos acadêmicos, de modo a percebê-lo como um texto, pois o currículo é produtivo, não narra simplesmente como se deve ser, mas faz, constitui, produz o ser, nomeando, enquadrando, regulando.

A análise documental se deu mediante acesso ao Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da Unochapecó, para tanto foi solicitada autorização à Direção de Área – Ciências da Saúde (a qual o curso de Educação Física pertence) e à Coordenação do Curso (Anexo 1 e 2), para que fosse possível manusear e analisar os discursos presentes neste documento acerca da temática corpos e diferenças, não somente na matriz curricular, mas também nos pressupostos epistemológicos e teórico metodológicos que embasam a proposta do curso de graduação em pauta.

4º passo- Após a produção de dados realizada, parti para as estratégias de descrição e análise dos discursos, acreditando que “discursos podem ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos, e rupturas podem ser introduzidas, numa transformação constante de relações [...]” (MEYER e PARAÍSO, 2014, p. 33). E nesse sentido, utilizo as palavras de Woodward (2014, p. 17) em que “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. As práticas de representação podem ser reguladoras e reguladas, mas são também produzidas e produtivas, impregnando e impregnadas pelos discursos que se fazem presente em diferentes contextos.

Desta forma, visões hegemônicas sobre determinadas temáticas, no caso deste estudo, os corpos e as diferenças, constituem representações de si e dos outros, esculpindo identidades, que para Hall (2014) são construídas culturalmente, elaboradas por contingências, circunstâncias, experiências, emoções, histórias constituídas.

Assim, nesta tese a análise enfatiza o caráter circunstancial e contingente dos discursos e representações, procurando visualizá-los em meio a tramas de sentidos, estabelecidos e presentes na conjuntura peculiar. Analisar discursos, sob a perspectiva de Foucault, denota antes de tudo recusar explicações isoladas, únicas e de fácil interpretação, para Foucault é preciso analisar o discurso em seus enunciados e relações, relações estas históricas, de práticas muito concretas, que pertencem aos discursos (FISCHER, 2001).

Para Foucault a análise do discurso, em termos metodológicos não é organizar previamente os discursos que se quer analisar, nem buscar essência original, fundadora, na tentativa de encontrar discursos ocultos, “o que importa é, tão somente, lê-los e ‘tratá-los no jogo de sua instância’” (VEIGA-NETO, 2011, p.98), na sua construção sem uma ordenação *a priori*, mas de acordo com a sua distribuição e aparecimento no decorrer dos discursos.

Ao analisarmos um discurso, como nos aponta Fischer (2001), mesmo que sua origem seja uma fala, ou reprodução de documentos, não se trata da manifestação de um sujeito,

Mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER, 2001, p.207).

Aquilo que os sujeitos dizem, suas opiniões e pontos de vista são manifestações de discurso, e carregam representações dos acontecimentos sobre a vida social, das experiências vividas na cultura discursiva em que eles habitam (NOGUEIRA, 2001).

Assim, aqui trata-se da construção de unidades, a partir destes discursos imbricados de enunciados, mostrando como cada um destes aparecem e como são distribuídos no interior do conjunto de discursos referentes a corpos e diferenças, embora sabendo que a unidade não é dada simplesmente pelo objeto de análise, mas pelas relações históricas e concretas expressas em cada discurso.

Para finalizar este capítulo, considero que os discursos produzidos neste momento não são da ordem da perfeição, mas das condições de possibilidade, como diria Foucault (2004).

3. COMPREENSÕES INICIAIS: CORPOS, DIFERENÇAS E FORMAÇÃO INICIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo configura-se como o diálogo, estabelecido com autores, que ajudam na ampliação teórica acerca da temática dos corpos e diferenças na formação inicial. Para tanto, subdivido-o em seções, as quais auxiliam a problematizar os temas, propiciando “óculos teóricos” na sustentação para a elaboração e análise dos capítulos posteriores.

3.1 CORPOS E DIFERENÇAS – Alguns Mapeamentos

Apresento nesta seção elementos sobre aquilo que já foi dito, enquanto produção acadêmica, em relação à temática aqui proposta, através de busca realizada, no início da construção da tese, para verificar a sua relevância e as possibilidades de avanço em relação ao que já foi produzido.

A busca na literatura, através do Portal da Capes – Portal de periódicos e Banco de teses e dissertações⁸, deu-se sobre produções com os descritores “corpos e diferenças” e “formação inicial” e “educação física”, determinando como tempo de publicação os anos de 2005 a 2016, primeiramente.

Assim, encontrei no Portal de Periódicos, publicações que vem discutindo estes temas como Machado, Zanetti, Moiola (2011); Novaes (2012). Essas produções apresentam-se tratando do corpo diferente enquanto diferenças físicas (gordo, magro, alto, baixo) relacionadas aos estereótipos, aos corpos fora do padrão da normalidade. Já outros estudos versam sobre os corpos e diferenças na sua relação com a especificidade da dança, dos esportes, diferindo-os enquanto performance e rendimento. Também Silva, Silva e Lüdorf (2011) investigaram as concepções de corpo de graduados de Educação Física, e a forma como compreendem e concebem a futura atuação profissional. Em certo ponto, este trabalho apresenta aproximações com a tese aqui desenvolvida, embora o artigo mencionado traga alguns elementos específicos sobre o corpo e análises, sob pontos de vista diferenciados, pois foram aplicados questionários aos acadêmicos e, não

⁸ Disponível em: www.portalperiodicos.capes.gov.br e www.bancoteses.capes.gov.br

uma análise discursiva a partir do grupo focal, assim como também não tratam da questão das diferenças.

Algumas Teses e Dissertações abordam conceitos próximos ao que nesta tese tenho por foco: como o estudo de Farah (2011), em que explora o *corpo-identidade* sob as experiências identitárias nas relações professor-aluno nas licenciaturas; a tese de Peres (2005) apresenta enfoque sobre o “corpo em obras”, investigando sobre as práticas corporais em Brasília, relacionando as questões do culto ao corpo nas sociedades contemporâneas ocidentais e as práticas de atividade física; já o trabalho de Cupolillo (2007) problematiza a questão corpo e conhecimento, procurando possibilitar outras formas de intervenção na escola que valorizem as diferentes dimensões humanas pelas quais o conhecimento se expressa, especialmente, aquela que se enuncia através da corporeidade; Silveira (2005) em sua tese analisou os “corpos sonhados e os corpos vividos”, investigando a questão do corpo para Merleau-Ponty e Michel Foucault, com suas hipotéticas diferenças e aproximações discursivas; também o estudo de Novaes (2006), abordou o tema do corpo e diferença, sob a perspectiva dos estudos culturais e sócio históricos do corpo, onde procurou investigar os significados culturais atribuídos ao corpo, pelo atleta com deficiência, a partir da sua relação com a tecnologia, durante a performance esportiva.

E ainda, a tese apresentada por Vilarinho Neto (2012), analisa a questão da diferença na Educação Física a partir das concepções de Jocimar Daolio, Marcos G. Neira e Valter Bracht. A tese de Baruki (2016), é a que mais se aproxima deste estudo, pois aborda as representações culturais que os docentes de Educação Física (re)produzem sobre o corpo diferente, embora esta aproximação deva-se apenas ao fato da relação com o corpo diferente, pois o foco dos discursos são outros, uma vez que o estudo de Baruki (2016) teve como sujeitos os professores de Educação Física e, nesta tese me propus a ouvir os acadêmicos, em processo de formação inicial em Educação Física.

Estudos relacionados à Educação Física, educação e corpo foram desenvolvidos e vem sendo publicados em formato de livros tais como: “O corpo e o Lúdico” (BRUHNS, GUTIERREZ, 2000), “A produção do corpo” (UFGRS, 2000), “O Corpo Educado” (LOURO, 2000), “Corpo e História” (SOARES, 2001), “Dossiê: Visibilidade do Corpo” (UNICAMP, 2003), e recentemente “A problematização do corpo na Educação Física” (BARBOSA, 2017), entre outros. Tecendo assim diversas contribuições para as discussões e ampliação de olhares para a temática do corpo.

Também há vários outros artigos que tratam das questões do corpo na Educação Física, mas apresento aqui apenas aqueles que trouxeram alguns elementos de relação com esta tese, como: Gonçalves e Azevedo (2007; 2008), Isse (2011), Altmann, Ayoub e Amaral(2011), Martineli e Mileski (2012), Zoboli, Almeida, Bordas (2014), Santos e Castellan (2014); Silva, Silva e Lüdorf (2015). Os artigos encontrados abarcam vários vieses da área, como: a corporeidade de professores, a concepção de corpo de acadêmicos, a construção da identidade corporal na Educação Física escolar, o corpo na dança, o corpo e a diversidade na escola, a questão do corpo excluído na Educação Física escolar, questões de gênero, o corpo na educação, enfim, uma série de temas pertinentes.

Porém, entendo que há ainda uma lacuna relativa à problematização que se relacione aos discursos dos acadêmicos de Educação Física frente aos corpos e as diferenças, no seu percurso de formação inicial. E neste sentido, entendo que a presente tese pode apresentar elementos interessantes para ampliar essa discussão.

3.2. DAS DIFERENÇAS

Nesta seção considero importante apresentar algumas discussões e entendimentos acerca das diferenças, tendo em vista este ser um conceito central à temática desta tese. Apresento a seguir, um diálogo com as ideias de autores, que a meu ver, trazem elementos teóricos sobre a questão das diferenças e, neste diálogo busco relacionar também às questões da Educação e Educação Física nesta construção. Para tanto busco respaldo em autores como Deleuze (2006), Skliar (2003, 2012, 2015), Silva (2007, 2014).

A ideia de diferença em Deleuze (2006), nos remete há um enigma a resolver, equivale a perguntar-se: como é possível alguém ser diferente de mim? E talvez, inicialmente descobrir que existe alguém diferente de si mesmo, é descobrir-se incompleto, imperfeito, inacabado, porque a diferença não aponta para ninguém, mas cria o permanente movimento de diferir.

Para Deleuze (2006, p. 55):

A diferença é esse estado de determinação como distinção unilateral. Da diferença, portanto, é preciso dizer que ela é estabelecida ou que ela se estabelece, como expressão “estabelecer a diferença”. Esta diferença, ou A determinação é igualmente a crueldade.

Ainda para Deleuze (2006, p.56), “[...] o pensamento “estabelece” a diferença, mas a diferença inicialmente pode nos levar a ver o monstro. Ao fato de que a diferença

pareça maldita, que ela seja a falta ou o pecado, a figura do mal destinada à expiação”. Perante este argumento podemos entender, de certa forma, que o medo do diferente leve às barbáries como as que já ocorreram na história da humanidade em relação aos corpos diferentes⁹, excluídos do convívio social, pois foram marcados pelas suas diferenças.

Para Woodward (2014, p.50) as diferenças, geralmente são “construídas negativamente – por meio da exclusão ou marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou “forasteiros”, em que esta definição ocorre por meio daqueles que produzem discursivamente a relação entre aquilo que é considerado norma e os que diferem da norma.

Nesta perspectiva, a diferença não é uma característica natural, mas sim discursivamente produzida, é sempre uma relação, pois não se pode ser diferente de forma absoluta, e sim em relação a outra coisa, considerada como “não-diferente” (SILVA, 2007, p.87). A relação com o outro, com alguém, com um padrão determinado externamente, geralmente pelo pensamento da normalidade e hegemonia social e cultural, é que torna os sujeitos diferentes, o que enaltece e aponta a diferença são as comparações entre o que é normal, o aceitável ou não. “Normalizar” para Skliar (2006) apresenta-se como a escolha arbitrária de uma identidade, fazendo dela a identidade única, possível e verdadeira. Ao passo que, a melhor compreensão das diferenças enquanto constituição humana, de o quanto somos feitos de diferenças nos facilitariam as experiências de alteridade.

Assim como expõe Woodward (2014, p.19) “[...] as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de saber-poder, incluindo o poder de definir quem é incluído e quem é excluído”. Para Veiga-Neto (2002) os símbolos culturais que funcionam como marcadores identitários como agrupar, classificar, ordenar, parecem inscrever-se essencialmente nos corpos, corpos estes que despontam as marcas que nos posicionam:

[...] ser (ou não ser) baixo, negro, magro, loiro, deficiente, etc.; ter (ou não ter) tal ou qual sexo, idade, língua, etc.; partilhar (ou não partilhar) de tal ou qual costume, tradição território, classe social. Essas marcas, cujos significados nem são estáveis nem tem a mesma importância ou penetração relativa,

⁹ Os gregos aceitavam a deficiência adquirida, mas não a congênita - eliminando as crianças com deformidade (abandonando-as em rios, florestas cavernas, vestibulos de templos). Na Idade Média, também era praticado o infanticídio atribuindo às causas da deficiência poderes sobrenaturais, condenando-os como seres possuídos pelo demônio. Nos séculos XVII e XVIII, era atribuído aos orfanatos, manicômios, prisões, seminários e conventos a guarda das pessoas com deficiências. No início do século XIX surgem instituições especializadas, mas com ideia de proteção à pessoa normal da não normal, ideia de proteção ao indivíduo deficiente com relação à sociedade, em que estas pessoas ficassem segregadas, sendo assim discriminadas. (SILVA, SEABRA JR, ARAÚJO, 2008)

combinam-se e recombina-se permanentemente entre si e é principalmente no corpo que se tornam visíveis (VEIGA-NETO, 2002, p.36).

Na contemporaneidade, se fala sobre o respeito às diferenças enquanto constituição dos sujeitos. Parto desta premissa para poder também questionar, tencionar e pensar como fez Skliar (2003) “e se o outro não estivesse aí?” Como conseguiríamos formar/transformar/construir nossa identidade? Pois não haveria palavra, linguagem, nem relações na vida humana... Talvez existisse a vida, mas seria humana?! Sem uma identidade? Sem diferenças?!

As identidades são marcadas pela diferença, pela distinção, por aquilo que é ou não é. A marcação das diferenças ocorre geralmente através de sistemas simbólicos que as representam, como por meio de formas de exclusão e inclusão social, produzida a partir de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexuais/homossexuais, normais/anormais (WOODWARD, 2014).

Assim, é possível pensar/refletir que a diferença representa aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, como por exemplo fixando determinadas identidades e as denominando como norma, contribuindo de algum modo, para uma hierarquização das identidades e das diferenças. Ao normalizar estabelecem-se parâmetros a ser atingidos/seguidos a partir de um elenco de características positivas que são consideradas como naturais, desejáveis, únicas. “A força da identidade normal, é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade” (SILVA, 2014, p.83).

Desta forma, “a norma consiste em atrair para si todas as identidades e todas as diferenças” (SKLIAR, 2003, p. 188), através da norma são suprimidas as identidades incômodas, irredutíveis, misteriosas, e as diferenças passam a ser esquecidas e, de certa forma, ignoradas como pertencentes ao outro, à sua construção identitária e também à minha identidade... Passa a guiar os parâmetros da normalidade.

Seguindo os padrões e estereótipos com os quais pensamos nos identificar, renunciamos, geralmente, a construção de uma identidade que é ímpar e diferente. Mas possuímos uma alternativa, que é optar por questionar e transgredir esta normalização, entrando num processo de desestabilização e perturbação, em que não apenas se reconheça e enalteça as diferenças e as identidades, mas que se busque elementos para questioná-las, no sentido de entender os processos de sua produção.

Na questão da diferença, utilizo-me das palavras de Skliar (2006, p. 20), quando se refere sobre o “mal-entendido das diferenças” em educação, apresentando os dois

vieses da diferença: diferença filosófica (a questão do outro) e a diferença política (a obsessão pelo outro). A questão do outro em que a diferença é um sinal do imprevisível que nos faz pensar no devir, nos diferentes, nos remete ao acontecimento, de dialogar com o outro e não de submetê-lo às hegemonias de pensamento, a diferença é dialogar com o outro e não submeter o outro a mim. Já a obsessão pelo outro refere-se à “transformação do outro em outro específico, material, portador de um traço ou de uma marca identitária - que pensamos ser – particular” (SKLIAR, 2006, p.22), a transformação de acordo com os padrões, estereótipos, com a normalidade.

Porque “a diferença está entre sujeitos, não no interior ou na natureza de um sujeito” (SKLIAR, 2015, p. 26), assim trata-se de uma mudança de paradigma, onde é necessária uma transformação ética que direcione o olhar de outra forma, saindo de sobre os sujeitos marcados como diferentes e se constitua num olhar sobre todos nós, sobre os acontecimentos entre nós. Pensamento que poderia propor a ideia de afecção, de deixar afetar-se pelo outro, no sentido de comoção, pois “não se pode estar junto sem ser afetados e afetar mutuamente” (SKLIAR, 2015, p. 26).

As diferenças, sejam de que forma forem, não podem ser classificadas como melhores ou piores, superiores ou inferiores, normais ou anormais. A ideia de que marcas identitárias ou determinadas identidades, sejam consideradas diferentes, apontam para a produção de diferencialismos, que em certa medida são consideradas marcas negativas colocadas numa relação opostas à norma, normalidade (SKLIAR, 2015).

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença, e essa marcação ocorre por meio de sistemas simbólicos de representação e, muitas vezes, por meio de formas de exclusão social. Assim, como indica Woodward (2014, p. 40) “a identidade não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença.” Pois as formas como a cultura vai estabelecendo limites e distinguindo as diferenças, são marcadores para a compreensão das identidades. Como afirma Woodward (2014, p. 42), “a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções. A marcação da diferença é assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação”.

Deste modo, evidencia-se que a identidade e a diferença resultam de um processo de produção considerado simbólico e discursivo, em que a afirmação da identidade e a enunciação da diferença demonstram diversas vezes, o desvio de diferentes grupos sociais, situados em diferentes níveis, procurando o acesso à garantia de bens sociais.

O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são nunca inocentes. Onde existe diferenciação – identidade e diferença – aí está presente

o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (nós e eles”); classificar (“bons e maus”, “puros e impuros”, “desenvolvidos e primitivos”, “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 2014, p.81-82).

No contemporâneo, pode-se evidenciar na realidade, a presença de sujeitos considerados diferentes dos demais, sendo estes demais, aqueles que apresentam características referenciadas pelos padrões da normalidade, em que os diferentes passam a ser considerados como cita Perez de Lara (2011) “uma grande perturbação”. Pois conforme a autora, nada há de mais perturbador do que aquilo que remonta a cada um de nós, sobre seus defeitos, suas próprias limitações, talvez por isso “as crianças e os jovens perturbem os adultos; as mulheres, os homens; os fracos, os fortes; os pobres, os ricos; os deficientes, os eficientes; os loucos, os cordatos; os estranhos, os nativos... e, talvez vice-versa” (PEREZ DE LARA, 2011, p. 198).

Essas perturbações adentram nas relações sociais, e assim instalam-se geralmente os padrões hegemônicos da normalidade, de modo a conduzir a convivência social, vinculados a parâmetros, elencados por aqueles os quais são os detentores de posições mais valoradas que outras.

Nas relações sociais podemos incluir as famílias, as escolas, as igrejas, clubes, universidades, espaços que abrigam uma diversidade imensa de sujeitos com suas diferenças (ou não), mas que por diversas vezes, remetem e repetem discursos ligados à mesmidade, e a normalidade de algumas posições, pois parece que “há entre os membros de uma sociedade um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social” (WOODWARD, 2014, p.42).

Assim, criam-se como cita Skliar (2003, p. 128) “novos arquipélagos de absolutismo: o correcional e os institutos psicopedagógicos”, de modo a produzir o deslocamento da autoridade-coerção, para a persuasão-manipulação, em que o outro, o diferente, passa a ser persuadido a deixar de ser outro, sendo manipulado em cada uma de suas características para aproximar-se da mesmidade. Então: “o outro foi naturalizado como anormal. E a normalização foi naturalizada”. (SKLIAR, 2003, p.128).

Ao pensarmos sobre a educação e o seu papel das instituições formadoras, algumas inquietações se sobressaem: existe um único olhar para perceber o mundo que nos cerca? Há apenas um sentido em relação ao processo educativo – a igualdade a todos? Como exercitar o poder de transformação se queremos formar sujeitos com as mesmas

competências e oportunidades? Onde ficam “o outro irreduzível, misterioso, inominável, nem incluído nem excluído, que não é regido pela nossa autorização, nem pelo nosso respeito, nem por nossa tolerância, nem pelo nosso reconhecimento para ser aquilo que já é e/ou aquilo que está sendo e/ou aquilo que poderá ser?” (SKLIAR, 2003, p.23).

Para Brito (2015) a educação, tem se configurado através do pensamento da representação, da identidade, o que muitas vezes produz um negligenciamento do diferente, e daquilo que se apresenta e pensa fora dos moldes estabelecidos.

Há um receio ainda de pensar um tipo de constituição humana que reaja aos modelos, às determinações fechadas, às verdades determinadas, capaz de pensar a partir do movimento e dos fluxos, porque ela se fortalece em um moralismo exacerbado e tende a negar sempre os movimentos, as passagens as travessias (BRITO, 2015, p.30).

Nos processos de formação, os acadêmicos deveriam ser estimulados a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das possíveis identidades tomadas como normais. Para tanto, seria necessária a constituição de uma pedagogia que coloque em seu centro não somente o reconhecimento e celebração das diferenças, mas que torne possível questionar e tensionar, tudo aquilo considerado consensual, seguro, conhecido e assentado, talvez assim os estudantes e o contexto educacional possam experimentar situações que os desestabilizem e torne desta forma, o retorno do *eu* e do *nós* ao idêntico, mais complexo.

Como coloca Pardo (1996, p. 154), ao referir-se sobre a diferença da identidade:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como *eu não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.

Neste sentido, as identidades são um ponto de relação temporária às posições de sujeito com que as práticas discursivas nos expressam, pois elas se modificam à medida que o sujeito percorre outros caminhos, age e decide diante de uma variedade de ideias e representações com as quais se relaciona. Assim, tanto nossa identidade quanto a dos outros – a diferença – são constituídas na e por meio das representações. Talvez seja neste elo de ligação entre identidade e representação que esteja presente o jogo do poder cultural, o qual está inscrito na representação e por meio dele estabeleça a identidade própria dos diversos grupos sociais e, imponha de certa forma aos outros, a diferença. (HALL, 2014).

Também Woodward (2014, p. 17) afirma que os indivíduos alcançam determinados lugares de onde podem se posicionar e podem falar, a partir dos discursos e dos sistemas de representação construídos, pois as práticas de representação podem ser reguladoras e reguladas, e são também produzidas e produtivas, impregnando e impregnadas por discursos que se fazem presente em diferentes contextos.

Desta forma, a identidade e diferença podem ser consideradas produções discursivas constituídas por relações de poder-saber objetivando definir de quem se trata a norma, o idêntico, também delimita as fronteiras de quem está dentro ou fora. “Identidade e diferença só podem ser compreendidas no interior do sistema de significação, no qual adquirem sentidos. Essa construção é uma questão de poder, logo, uma questão política” (NEIRA, 2011, p. 174).

Necessitamos pensar a diferença, de forma a reconceitualizar certos conceitos e termos que foram sendo incorporados pela ordem orgânica de uma “*doxa* unificadora e molar que funda a instituição escolar: lógica, pedagogia, diferença, repetição, política, currículo, saber, conhecimento, matéria, sujeito, educador, multiplicidade, pluralidade”. (GARCIA, 2007 p. 17). Assim como expõe Garcia (2007), aprenderíamos muito se conseguíssemos multiplicar, desmembrar e colocar estes termos em movimento, solicitando que sejam reinventados, de forma a se contrapor a algumas das posições estabelecidas.

Em Deleuze (2006), podemos perceber sua perspectiva de que a diferença é considerada um processo de diferenciar e que para isso seria necessário enfrentar aquilo que é indeterminado e o sem fundo dos fundamentos, pois a diferença como formas do determinável é que origina o pensamento que pensa, ou como que move a máquina do indeterminado, fazendo-a funcionar. Assim operando, detemo-nos num sistema em que “[...] o diferente se refere ao diferente por meio da própria diferença” (DELEUZE, 2006, p. 437).

Acredito que seja importante ao pensamento abrir a própria diferença para as suas ilimitadas possibilidades, para aquilo que a constitui como o não-ainda-dito, mas que está determinada pelo processo, no seu nome, de maneira que possa se identificar “uma ética do diverso, do dissidente e do heterogêneo, sem a qual nenhuma possibilidade de inclusão se confirma, para longe das tendências redutoras e unificadoras de uma nova verdade qualquer” (GARCIA, 2007, p.14).

Se refletirmos sobre a história do pensamento, podemos nos deparar com uma série de conhecimentos que foram sendo construídos e elaborados a partir da moral, do

juízo, da hegemonia, negligenciando ou até mesmo aniquilando tudo aquilo que pudesse ser plural, diferente e diverso. De acordo com Brito (2015), o saber da representação tem promovido/enaltecido um pensamento da identidade, da semelhança e que tende a dificultar e até mesmo negar a diferença.

Tendo esta história percorrida, vislumbramos métodos científicos embasados na razão, que por muito tempo definiram suas buscas e conhecimentos produzidos de forma precisa e lógica, sem levar em conta as forças para além da razão, as quais também constroem e significam o sujeito, como as paixões, emoções, sensibilidade e demais valores que deixam transparecer ainda mais as diferenças. O conhecimento científico reconhecido era apenas aquele linear, produzido através do pensamento lógico e provável, de forma evidentemente racional.

Neste percurso da cientificidade pela razão, e com esse juízo estabelecido, definindo e deliberando para um certo modo de pensar, forçando à correção, proporcionou-se o estabelecimento de padrões que devem ser seguidos, surgindo assim a classificação dos considerados anormais, os fora da norma. Para Brito (2015, p.27), o sistema de juízo elabora uma forma de “sintomatologia dos afetos e da cultura”, que pode assim constituir um homem/sujeito do cansaço, da negação, que não consegue se auto afirmar perante os outros. Assim, o sujeito constrói-se num processo que não aceita e também não reconhece a diferença, pois está imbricado por um pensamento baseado na moral e nas palavras de ordem, tecidas pelo juízo, em uma representação que não reconhece as diferenças.

E o processo educacional, historicamente, permeia-se pelo pensamento da representação do único, da identidade, o que a faz negar quase tudo o que está fora da norma, dos padrões fixadores, deixando de lado os sujeitos considerados diferentes, divergentes e a capacidade de pensar para além dos modelos, das verdades, do moralismo e de determinações fechadas. É possível perceber esta representação única, quando na educação, não se consegue pensar o aluno (nos diferentes níveis de aprendizagens) na sua singularidade e diferença, pois a representação única também consome e diminui o poder de criação, de invenção, da experimentação, contribuindo para uma constituição de sujeito cada vez mais rijo/duro, em que o conhecimento se torna um mero reconhecimento e adequação àquilo que já foi estabelecido.

À escola também cabe, o papel de mostrar a possibilidade de se trabalhar para o bem comum, na perspectiva do acesso e permanência para todos, o bem conviver,

mostrando necessárias as condições de igualdade, no sentido dos direitos e deveres, na construção da cidadania de cada sujeito, numa perspectiva de respeito às diferenças.

É possível considerar, que o problema relacionado à representação, não está delimitado por denominação da alteridade, mas sim por uma regulação e julgamento, um controle do olhar que define quem são e como são os outros, como nos afirma Skliar (2003, p. 146):

O outro da diferença (com toda a imperfeição) e as armadilhas político-linguísticas que a utilização deste termo pressupõe que: a) não vem meramente substituir o da diversidade ou da pluralidade; b) não são uma obviedade cultural nem uma marca da pluralidade apenas perceptível; c) não podem ser caracterizados como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; d) não devem ser entendidos como um estado indesejável, impróprio, alguma coisa que mais cedo ou mais tarde se voltará para a *normalidade*; e) não supõem/significam o contrário de igualdade nem constituem um sinônimo de desigualdade; f) deve-se buscar uma visão da diferença além da lógica entre assimilação e resistência; g) mesmo quando são percebidos como totalidades ou quando em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis; h) que existem independentemente da autorização da aceitação, do respeito, da tolerância, da oficialização ou da permissão outorgada a partir da normalidade legalista.

Pressupondo estes pontos elencados por Skliar (2003), seria interessante refletirmos, se talvez não somos e estamos equivocados, acreditando pretensamente que pode-se dar ao outro a legitimidade de algo que ele já o é, ou seja, diferente, numa suposição de que precisamos reconhecê-lo, como sendo diferente para que ele possa Ser. Não conseguimos dar-nos conta de que a sua existência independe do meu, do nosso consentimento e que não são passíveis perante as políticas de inclusão e suas oficializações, de vir a se tornarem “normais”. A normalidade é algo constituído perante comparações e relações de poder, num processo classificatório e de certa forma moral.

“No pensamento da diferença não existem sujeitos diferentes”. É que se falamos das diferenças de corpo, todos os corpos formam parte dela; se falamos das aprendizagens, todos os modos de aprender cabem nela; se falamos das diferenças de linguagem, todos os modos de produção e compreensão também aí estão. [...] A diferença está entre sujeitos, não no interior ou na natureza de um sujeito. E essa é uma mudança paradigmática que, em meu juízo, ainda não fizemos: uma transformação ética que desloque o olhar sobre sujeitos assinalados como diferentes, e passe a ser um olhar sobre nós mesmos, sobre aquilo que acontece – pedagogicamente - entre nós (SKLIAR, 2015, p. 26).

Pensar e compreender essa realidade diversa e plural, representa uma tarefa nada fácil, pois trata-se de um longo caminho que necessita ainda de um esforço enorme, embora alguns avanços já tenham sido esboçados¹⁰. Ainda é perceptível a escassez de

¹⁰ Legislação específica para inclusão de determinados grupos na escola regular e ensino superior; a questão do nome social, declarações para resguardar os direitos humanos, como: Declaração de Salamanca-1994; LDB Nº 9394/1996; Convenção de Guatemala – 1999; Resolução CNE/CEB Nº 1/2001 – Diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica; Lei Nº10.436/2002 – Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva – 2008;

entendimento sobre o convívio com a diferença, pois nosso olhar acaba por tentar enquadrar, classificar o outro, situação a que estamos habituados, desejando que ele possa estar o mais próximo da normalidade, queremos evidenciar suas potencialidades em relação aquilo que consideramos ser passível de um sujeito “normal”. Nosso olhar não está habituado ao estranho, ao diferente, talvez por que ainda nos cause inquietação e de certa forma sofrimento, pensar no outro, ou mesmo ver nele o que poderíamos ser, ter ou estar, fora de um padrão estabelecido e considerado perante a sociedade, como normal.

Desta forma, parece-me pertinente darmos o devido valor e importância às discussões e discursos que venham a problematizar e tensionar na conjuntura atual, todos os sujeitos que já foram expulsos, excluídos, discriminados, deixados de fora, não constados, os últimos a serem escolhidos, enfim o diferente.

Ponto sobre o qual, de certo modo, procuro enfrentar no decorrer desta tese, entrelaçando com as questões relacionadas aos corpos e à formação inicial em Educação Física.

3.3. SOBRE OS CORPOS

O corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida.
(SANT’ANNA,2001, p.3)

Procurando uma compreensão conceitual sobre a temática dos corpos, apresento nesta seção elementos teóricos que possam contribuir para a apropriação e argumentação do tema. Para tanto busco respaldo teórico nas obras de Foucault (1985, 2004, 2005, 2005a, 2007), embora ciente de que este autor não se preocupou em explicitar seu entendimento ou em conceituar o corpo, mas é possível extrair da sua produção, significados e importância atribuídos a tal tema. Também aqui, dialogo com obras e escritos de outros autores, alguns inspirados por Foucault, mas outros que especificamente fazem suas buscas teóricas e contribuem para o arcabouço de conhecimentos produzidos sobre corpos, vinculados à área da Educação, da Educação Física.

Decreto Nº 6571/2008 – Atendimento educacional especializado; Lei 12.764/2012 – Política nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – 2016; Decreto 8.727/2016 – Nome Social e Reconhecimento da Identidade de Gênero entre outros.

Em Foucault (2005), é possível encontrar, a noção de corpo como elemento central para explicar a expansão e a determinação de relações de saber e poder na sociedade moderna. O conjunto de saberes sobre os corpos produziram o que Foucault nomeou como nova tecnologia de poder. Foucault se volta para meados do século XVI e XVII para analisar e destacar a emergência no século XIX dos discursos das diferentes áreas de saber, como instâncias de produção discursiva dos corpos, produção de saber e produção de poder.

Embora possa pensar na questão de poder como algo imposto de cima para baixo, como julga-se pelo senso comum, o que Foucault propõe em suas obras é o poder presente, poder imanente que se produz nas estruturas discursivas dos diferentes saberes e nas estruturas institucionais.

Entender a questão do corpo, implica em entender o corpo a partir da modernidade, como um objeto de investimentos, articulado à produção de saberes que tratam de “cuidar do corpo [...] de trabalhá-lo detalhadamente, [...] de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo” (FOUCAULT, 2005, p.118).

Foucault (2005a) através de sua arqueologia, faz-nos refletir sobre a colocação do corpo e os processos de subjetivação em um patamar de luta entre o controle e as resistências a este controle:

O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contra efeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos... Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: 'Fique nu..., mas seja magro, bonito, bronzeado!' A cada movimento de um dos adversários corresponde o movimento do outro. É preciso aceitar o indefinido da luta (FOUCAULT, 2005a, p. 147).

Luta esta, que podemos caracterizar como a luta para ter e também para não ter (no esforço aqui da resistência aos padrões) , o corpo perfeito – idealizado, imposto pelos padrões de estereótipos que geralmente não são possíveis de serem alcançados por todos que o almejam, mas que movimentam a economia e a indústria do corpo. Padrões que são difundidos e atraem o imaginário do sujeito, através das propagandas midiáticas, com a promessa do alcance da “perfeição”, ou “felicidade e aceitação”, através do consumo de produtos oferecidos.

Desta forma, corroborando com o que Foucault (2005, p.148-149) afirmava que “o poder, longe de impedir o saber, o produz. É a partir de um poder sobre o corpo que

foi possível um saber fisiológico, orgânico”. Mas também, é através do olhar para a subjetivação do sujeito enquanto sujeito-corpo, que pode se perceber a construção deste, pois esta acontece no se fazer corpo, nas relações estabelecidas, nas construções edificadas, o fazer da história do sujeito se materializa em seu corpo, como menciona Foucault (2005a, p. 22):

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial) volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo.

Se o corpo é marcado, construído e pode ser arruinado pela história, pode-se entender os movimentos corporais como compondo um processo de subjetivação. Neste processo, os movimentos constituem-se numa dobra que se apresenta no corpo na forma das técnicas corporais, (trans)parecendo assim, que o potencial desses corpos está no ato de produzir uma dobra da dobra, fazendo-se acontecer nessa repetição de outros corpos, outras práticas, outros movimentos.

A concepção de corpo apresentada por Foucault (1985) parece estar relacionada à formação cultural, histórica e aos valores educativos disponíveis na cultura. Os corpos são produzidos por diferentes dispositivos. Dispositivos como:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2005a, p. 244).

Como Foucault (2005a) se refere tão explicitamente a elementos tais como discursos, organizações arquitetônicas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, é possível entender que as práticas discursivas e não-discursivas possam contribuir para a construção do dispositivo e, tendo estas práticas presentes, é possível também acreditar que o conceito em questão reúne as instâncias de “poder e saber numa grade específica de análise” (FOUCAULT, 2005a, p. 244).

Assim, o corpo para Foucault aparece como um conjunto de forças que estão em constante embate, não se limitando às concepções orgânicas, mas sim enfrentando um campo sobre o qual operam diferentes dispositivos. E em relação ao processo de articulação de enunciações sobre corpo, podemos perceber os confrontos de saberes e forças entre o corpo, os saberes e os poderes, que acabam por implicar, às vezes, em relações desiguais, desencontradas e entrecortadas.

Talvez possa-se dizer que para Foucault, o corpo pode ser entendido como adaptação e criação dele mesmo, uma unidade indissociável de corpo-alma, onde a adaptação passa a exigir transformação, que só se torna possível nas relações estabelecidas com o outro, em que os indivíduos possam tornar-se sujeitos e onde através do seu envolvimento com o outro, cada um se constitui a si próprio.

Neste sentido, como que num enredo tenso de discussões que procuram traçar verdades sobre a matéria, está nosso corpo. Numa construção de evidências sobre os possíveis entrelaçamentos que qualificam ou desqualificam os movimentos de conexões e rupturas, de ligamentos e desligamentos. E também os corpos se envolvem em arranjos, muitas vezes difusos, instáveis e provisórios, que não se limitam às concepções orgânicas, antes de tudo, ele se apresenta como um campo sobre o qual operam diferentes dispositivos.

Os dispositivos operam de formas múltiplas, onde sujeitos e corpos têm que resistir, lutando pelo exercício das relações de poder, tentando intensificar as análises relativas aos motivos, de nossas lutas de resistência aos processos de subjetivação, principalmente, em relação a que corpos são esses que estamos construindo ou constituindo, nas relações estabelecidas entre controle e liberdade.

Que corpo é esse de que se necessita na sociedade atual, ligado, com enorme prazer, a outros corpos e a "outras" máquinas? Corpos e máquinas constituindo um novo ser. Contudo, o corpo, como vários conceitos inventados na modernidade (lembro-me, dentre outros, de sujeito, indivíduo e identidade), "opera sob rasura", no espaço entre sua superação e sua emergência; o corpo é visto como algo que, se problematizado de forma tradicional, traz poucas possibilidades para entender o contemporâneo, mas que, sem ele, determinadas questões sequer podem ser problematizadas (MENDES, 2006, p. 179).

O que podemos perceber na sociedade contemporânea, parece uma preocupação exacerbada com a questão corporal relacionada às questões estéticas, à saúde, padrões sociais, evidenciando em muitas situações, ainda uma dicotomia entre o sujeito e o corpo, como se o homem pudesse “descolar-se” de sua corporeidade. Em que as estratégias de controle do corpo fazem parte dos mais diversos segmentos sociais, idealizando formas e desempenhos cada vez mais estereotipados e veiculados através das mídias.

E nesta perspectiva, procura-se normalizar comportamentos e padrões, dentro de uma sociedade cada vez mais diversificada e diferenciada. Um apelo ao consumo de práticas corporais cada vez mais descoladas e desconectadas de significação na contextualização do mundo que nos cerca, mas que rendem ao mercado novos segmentos de capital e, que prometem de certa forma “lugar garantido no céu” dos padrões almejados pela sociedade.

De acordo com Larrosa (2004, p. 169) no mundo contemporâneo encontramos “um culto do corpo tão doentio como o horror ao corpo de outros tempos”. E, numa obsessão pelo corpo, em fabricá-lo e exibi-lo das mais variadas maneiras, produz-se “sujeitos sem corpo e corpos sem sujeitos”, em que a tão citada retomada do corpo, acaba por conviver com uma simplificação do corpo, produzida por discursos e práticas em que os indivíduos se mobilizam para alcançar (ou tentar) os tão almejados modelos corporais impostos pelos misteres morais de saúde e beleza. (LARROSA, 2004).

Ao percorrer a história da humanidade, poderemos perceber uma diversidade de noções e de exemplos concretos de corpos, que em diferentes épocas e regimes de produção, coexistiram, rivalizaram e se transformaram. Este fato deve-se às relações de forças estabelecidas socialmente e culturalmente em cada época, que denotam diferentes constituições de diferentes sujeitos e conseqüentemente, constituem diferentes tipos de corpos. O poder exercido sobre o corpo acaba por se efetivar de maneira a engendrar-se entre os sujeitos como uma rede, no qual se relaciona não somente com o corpo, mas com os saberes e os discursos produzidos e construídos por estes sujeitos.

Conforme Goldenberg (2011) durante muitos séculos os sujeitos foram levados a acreditar que seus corpos lhe pertenciam. Nos tempos atuais, depois de um longo período de puritanismo, os sujeitos são coagidos a crer que o corpo é o objeto central de sua existência e dos afetos. E em que tudo atualmente, é testemunha do fato de que o corpo passou a ser cultuado como objeto de salvação, ocupando inteiramente o lugar que pertencia à alma, na sua função moral e ideológica.

A partir disso, é possível entender que há uma construção cultural do corpo, que de certa forma valoriza alguns aspectos e comportamentos em prejuízo de outros, contribuindo para que exista um corpo tipicamente moldado para cada sociedade.

Também Daolio (2013) aponta para a necessidade de compreender os símbolos culturais que estão marcados e representados nos corpos. E ainda afirma que não existe corpo melhor ou pior, há sim a existência de corpos que se expressam diferentemente, de acordo com o contexto cultural e social do qual fazem parte.

A concepção de Daolio (2013) caminha na direção de que o corpo é uma construção cultural, e que se difere, levando em consideração os diferentes significados atribuídos e constituídos nos sujeitos através do tempo e, portanto, o controle destes corpos se dá pela cultura e seus dispositivos. Pode-se então, compreender que “só nós temos corpo, e este está na linguagem, no mundo (não é um “dado”)”. (FENSTERSEIFER, 2004, p.293).

Desta forma, é possível para fundamentar a compreensão da expressão corpos dizer que “tornar-se humano é tornar-se individual, individualidade esta que se concretiza no e por meio do corpo” (DAOLIO, 2013, p. 58). Na individualidade enquanto constituição pelo processo de subjetivação social dos sujeitos, pois esta marca a identidade de cada um, identidade que “é sempre dita e nomeada no contexto de uma cultura” (LOURO, 2000, p. 62), constituída através das diferentes linguagens: artística, discursivas, corporais.

A constituição do sujeito perpassa as vivências do corpo, isto é, o corpo é constituído pelas experiências que cada um desenvolve de si próprio. O sujeito implicando na sua constituição corporal (BOLSONI, 2012), pois os corpos se alteram devido a faixa etária, ao estilo de vida, pelas imposições sociais e suas mudanças, através de exigências da moda, por intervenções médicas, evoluções e soluções tecnológicas. Ocorrendo assim, o que Louro (2000, p.62) destaca, como sendo um investimento contínuo que é realizado sobre os corpos, que passam a se tornar códigos identitários, tornando os corpos “fenômenos de opções e escolhas”.

A partir de então, pode-se afirmar que “para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas” (DAOLIO, 2013, p. 58), compondo os corpos com multiplicidade de verdades e significados que vem a apresentar de forma ímpar porções desconhecidas, atribuindo-lhe um caráter de movimento, de certa forma, mutante, provisório e desconhecido, em que “é possível assim termos vários corpos, e eles se constituem para nós em conquista.” (FENSTERSEIFER, 2004, p.293).

Percebemos então, que as formas de vestir, falar, jogar, exercitar, se comportar são determinados pelos significados das lógicas sociais e culturais vigentes a cada época.

Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (LE BRETON, 2012, p. 07).

Deste modo, é possível observar que os sentidos e significados atribuídos ao corpo podem determinar o papel, o lugar e a atuação dentro das práticas sociais, num movimento de influenciar e ser influenciado mediante as relações que se estabelecem nos cotidianos culturais.

Visualizamos assim, o quanto os corpos são representados, significados e também interpretados, através das diferentes sociedades e culturas que podem atribuir-lhes diferentes significados em função de suas características, que passam a constituir suas marcas, “a experiência do corpo é, portanto, plural, possível e inevitável” (NOVAES, 2012, p. 9).

Falo aqui, da experiência como algo que nos passa, e aqui busco Larrosa (2011), quando em seu texto “Experiência e alteridade em educação”, o autor traz algumas passagens de seu livro *La experiencia de lectura*, de 2004, em que escreve sobre a experiência da leitura e a formação, a qual só ocorreria mediante uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. Atrevo-me aqui neste ponto, a colocar que a experiência com o corpo, com as práticas corporais também só resultaria, para além do conhecimento, em experiência, como aquilo que nos passa, em uma formação e transformação, a partir do momento que encaramos a experiência do corpo como uma relação íntima com a subjetividade do sujeito.

Subjetividade esta que se produz nas relações com o outro, com outros corpos, pois estranhar o corpo é atentar para a sua não identidade, para a multiplicidade de sentidos que explodem dele. E a experiência, a qual a exposição elege como convite, consiste em admitir que nosso próprio corpo é um modo absolutamente ocasional e mutante de ser – é um entre outros –, e tudo o que lhe dá forma e conteúdo remete sempre a seu exterior, sejam ideias, emoções, vestimentas ou outros corpos.

Há assim, uma estreita relação entre experiências corporais e subjetividade. Para isso é preciso avançar e pensar a experiência de um ponto de vista da formação e da transformação da subjetividade. E separar bem experiência de experimento, torna-se primordial, pois necessita-se limpar a palavra “*experiencia* de todas as aderências empíricas e empiristas que tenham sido incorporadas nos últimos séculos. A experiência é sempre do singular. Não do individual, ou do particular, mas do singular” (LARROSA, 2011, p. 18).

Talvez por isso, em função desta singularidade da experiência, aconteça com a maioria dos sujeitos no tempo contemporâneo, o que Larrosa (2002, p. 25) afirma que:

É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Aquele que não se deixa afetar, que não consegue se abrir para escutar, que não se sensibiliza e se disponibiliza não consegue experienciar, apenas conhece. Este

conhecer apenas, implica assim, na construção da subjetividade e identidade dos sujeitos, em que o corpo e as linguagens são de certa forma condenados a replicações, e não construções cobertas com significações, as quais as experiências proporcionariam.

Desta maneira, é possível perceber que as experiências vividas enquanto corpos deixam marcas, sejam elas advindas de experiências familiares ou de outros contextos, mas que unidas constroem juntamente “saberes e ignorâncias das existências corporais que é praticamente impossível de ser explicitado através de alguma conceituação científica válida” (ZOBOLI E SILVA, 2011, p.354).

Os corpos e suas complexidades, suas incontáveis concepções e possibilidades de manifestar-se, possuem sua centralidade com foco em diferentes ciências e áreas do conhecimento. E ao conceituá-lo demonstram também sua incompletude e multiplicidade, evidenciada em determinados contextos. À medida que exploramos e rompemos as barreiras frente aos corpos, mais percebemos o quanto eles se tornam infinitos, pois eles não podem mais ser concebidos como unidades, mas sim como elos entre os diferentes outros corpos.

Podemos veicular que dentre os saberes que tratam do corpo, está o campo da Educação Física, em que o cuidado com o corpo foi (ainda é?!) o seu mote. O culto ao corpo e a sua constituição foi evidenciado desde tempos remotos, entre os homens nos seus primórdios. Aspectos do desenvolvimento de jogos, atividades que colocavam o corpo em evidência, em competições, em danças, já são historicamente registradas pelos povos indígenas e africanos. Há porém certa resistência na apropriação destas versões pelas populações contemporâneas, que se atém principalmente, às versões eurocêntricas, ocidentais, relacionadas ao culto ao corpo, disseminando a questão da adoração ao belo, principalmente, na Antiguidade, pela Grécia Antiga, onde havia sua expressão na força e beleza, que eram adquiridas com a prática da ginástica, em consonância a outros ensinamentos, como a música e a matemática, para formar o cidadão grego. Surgem assim, exemplificando, os corpos esculpidos que realçam a musculatura do corpo, e principalmente de um corpo masculino¹¹, pois este representava a força e a coragem, atributos vinculados na época somente ao homem.

Já na contemporaneidade a disciplina da Educação Física no Brasil, foi sendo constituída com a função de colaborar, durante muito tempo, a partir da influência militar,

¹¹ Temos como representação simbólica da identidade profissional da Educação Física a figura do Discóbolo de Mirón, criada a partir da concepção de corpo forte e valente que prevaleceu no mundo grego.

na construção de corpos saudáveis e disciplinados. Mas, também foram sendo construídos saberes relacionados ao conhecimento científico (saberes) referente à Medicina, Biologia, Fisiologia, sobretudo, no que tange às possibilidades e necessidades nas melhorias sobre as intervenções sobre o corpo, também diferenciada entre homens e mulheres – modalidades esportivas específicas para homens e para mulheres, por exemplo.

É possível voltar no tempo e recordar que as aulas de Educação Física (tanto na escola como nos cursos de formação), foram ferramentas que serviam como meio de dominação e coerção através do exercício físico para que os corpos fossem dominados e docilizados, principalmente, através da ginástica e esportes (época militarista). Pois, durante este período conforme Barbosa e Oliveira (2016), a Educação Física apresentou uma atuação sobre corpos: alterando e endireitando posturas, uniformizando gestos através de técnicas padronizadas e incentivando um desempenho mecânico mais eficiente.

A partir da década de 1980, percebe-se uma alteração em relação aos posicionamentos frente as formas de entendimento dos corpos (os saberes), em que a Educação Física e seus conteúdos iniciam um processo de reflexão e crítica, conforme apontam Martinelli e Mileski (2012). Desta forma, surgem novas perspectivas de compreender os corpos abordando aspectos diferenciados para além das ciências biológicas, levando em consideração aspectos históricos, políticos e sociais. Nesta direção surgiram vários autores que embasam estudos relacionados a estas perspectivas e trazem seus contributos para a área, como Soares (1998, 2003), Daolio (2013), Bracht (1999), Louro (2000), entre outros.

Mas o que podemos constatar em tempos atuais é que ainda estão presentes certos tipos de dominação que advém através de outros saberes e outros dispositivos de poder, não somente vinculados à área da Educação Física. Mas estes, acabam também por interferir (ou ferir) algumas das concepções veiculadas na área, pois vem atrelados a uma cultura aos corpos em prol, principalmente da promoção da saúde e preservação da estética (acessível a todos/as?). Há também um forte apelo midiático que conquista e leva os sujeitos ao consumo mercadológico (roupas adequadas, tênis, estilos de atividades físicas, alimentação, suplementação, cosméticos). Podemos relacionar esta situação com as reflexões de Zygmunt Bauman, em suas diversas obras¹², no que se refere ao processo

¹² Modernidade e Ambivalência (1991); Modernidade líquida (2001); Tempos líquidos (2007); Vida líquida (2005); Vida para o consumo (2007); A cultura no mundo líquido moderno (2012), entre outras.

da modernidade líquida, a fluidez do consumo e a banalização das relações através do corpo, as quais nas últimas décadas tem sido percebida.

Desta forma, entendo que a Educação Física pode contribuir para esta produção, de uma forma mais ampliada, eclética e contextualizada, ao invés de, continuar na repetição, sem discussão, daquilo que já foi produzido. Pois, percebo que os saberes ainda hoje utilizados, são de certo modo, fontes de disputas de poder. E isto não ocorre de forma diferenciada na área da Educação Física, pois o que é mais importante? Fisiologia ou Filosofia? Anatomia ou Didática? Teoria ou Prática? As relações de poder implícitas (ou explícitas?!), parecem ainda permanecer diante das áreas consideradas biológicas e orgânicas, em detrimento daquelas que abordam as relações subjetivas dos sujeitos.

Ao propor estudar e escrever sobre os corpos, sou tomada, de certa forma, por um desconforto, dada a dificuldade de se colocar o corpo enquanto conceito. Pois, este parece ser concebido na materialidade, mas que logo se dissipa no enfrentamento dos vários sentidos e significados, que possam ser atribuídos a ele. Vivenciando também estes percalços, os acadêmicos no ensino superior, parecem ter dificuldades em entender a completude desta conceituação, evidenciando possivelmente aí, dificuldades no entendimento de como atuar diante destes corpos através da Educação Física.

Talvez, um dos fatores que determinam esta dificuldade de entendimento ampliado no sentido do corpo, deva-se às opções tomadas pela Educação Física, em relação a obedecer certos paradigmas, mais vinculados às áreas da Anatomia, Fisiologia, Biomecânica, as quais retalham o corpo em disciplinas com especificidades, que acabam por suspender a ideia de pensar o corpo como uma dialética de enfrentamentos diversos, que trazem consigo também diferentes demandas epistemológicas.

Por vezes também, a dificuldade nas relações com as experiências, traga para o processo de formação, situações que apenas se transformam em conhecimento e, não em experiências que atravessem o sujeito e que acrescentem significados à formação e transformação de sua subjetividade.

Assim como afirma Lins (2015, p. 11) “O corpo é uma espécie de escrita viva no qual as forças imprimem “vibrações”, ressonâncias e cavam “caminhos”. O sentido nele se desdobra e nele se perde como um labirinto onde o próprio corpo traça os caminhos.”

Segundo Foucault (2005a) no corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados, assim como do corpo nascem os desejos, as decepções e os erros, nele também se atam e se manifestam e ainda se desatam, lutam entre si, se apagam uns aos outros e

permanecem em constante conflito. Essas ligações sociais, culturais, estéticas vão sendo impressas no corpo, embora constituídas de forma não linear.

Deste modo, a percepção que temos de corpo coloca-se como consequência de uma multiplicidade de artefatos que nos atravessam, constituindo um movimento particular da cultura, é ele que dá vida/sentido ao organismo. A possibilidade de (des)construção dos saberes edificados na visão binária de corpo/mente ou biológico/social advém da sua ressignificação em outros saberes que o tornem mais próximos da realidade humana (ZOBOLI E SILVA, 2011).

Para Zoboli e Silva (2011, p. 353):

Criar novas metáforas de estranhamento para se sentir, agir e pensar o corpo, mudar as estruturas de significação nos modos de concebê-lo é também parte de um processo de mudar suas relações. Esse é um desafio epistemológico para quem estuda e pratica o corpo na Educação Física.

O que sabemos que nem sempre é tarefa fácil de construir, e encontrar sujeitos que estejam dispostos a enfrentar este desafio epistemológico, pois demanda um processo de construção e desconstrução que há tempos está consolidado, em função dos estereótipos e padrões edificados pela sociedade.

Como afirma Goellner (2013, p. 30) o corpo “é uma construção sobre a qual se conferem diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.” O corpo, ainda segundo Goellner (2013), é construído pela linguagem, a qual não só reflete o que existe, mas tem o poder de nomear, classificar, definir normalidades e anormalidades, e instituir as representações do que é bonito, jovem e considerado saudável. Embora estas representações não sejam processos universais, e nem estáticas, pois variam de acordo com a relação tempo/espaço em que os corpos vivem, circulam, se expressam, se produzem e se escolarizam.

Porque diferentes marcas se incorporam ao corpo a partir de distintos processos educativos presentes na escola, mas não apenas nela, visto que há sempre várias pedagogias em circulação. Filmes, músicas, revistas e livros, imagens, propagandas são também locais pedagógicos que estão, o tempo todo, a dizer de nós, seja pelo que exibem ou pelo que ocultam. Dizem também de nossos corpos e, por vezes, de forma tão sutil que nem mesmo percebemos o quanto somos capturadas/os e produzidas/os pelo que lá se diz. (GOELLNER, 2013, p. 31).

A discussão sobre os corpos, parece ser cada vez mais atual e pertinente, pois torna-se necessário problematizar, estranhar e colocar em questão, uma vez que os significados e as valorizações atribuídas culturalmente aos corpos, são práticas narrativas, associadas e estabelecidas por uma hierarquização de suas anatomias.

Evidencia-se que operacionalizamos a produção do corpo, de forma coletiva e individual, produzida historicamente, e “só pode ser produto de nosso tempo, seja do que

dele conhecemos, seja do que está por vir” (GOELLNER, 2013, p. 40). Em que os termos culturais operam através de diferentes ações sobre nós, mas que reagimos aceitando, negociando, transgredindo, resistindo, pois, tanto a cultura trata-se de um dispositivo político, como o próprio o corpo é uma unidade biopolítica.

Assim como para Foucault (2005a), o controle da sociedade sobre os sujeitos tem seu começo no corpo, pelo corpo. “Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica.” (FOUCAULT, 2005a, p.80).

Partindo desta premissa, concordo com Franco (2016) pensando ser necessário a discussão sobre os corpos na educação superior, sobretudo na formação inicial em Educação Física, pois este contexto possibilita evidenciar, questionar e contestar as demandas relativas aos corpos, de maneira a possibilitar novos horizontes para pensar, discutir, refletir, proporcionando novas propostas e possibilidades de abordar o corpo e conhecê-lo através das experiências na formação inicial.

3.4. ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção busco apresentar compreensões acerca da formação inicial em Educação Física, de modo a qualificar o poder de argumentação e as possibilidades de discussão referentes aos discursos presentes no contexto investigado.

Nossos laços com um mundo que nunca está pronto inviabilizam “qualquer noção definitiva da ideia de formação” (FENSTERSEIFER, 2009, p. 116), pois estamos em constante formações, em processos de formação. Com o aumento da difusão de conhecimentos e informações, também aumentam as incertezas relacionadas à formação. Cada vez mais, nos é exigido mais, durante este processo, a capacidade de compreensão (dos temas e conceitos), de forma a propiciar uma imersão nos diferentes referenciais antropológicos, filosóficos, sociais, históricos, biológicos, para compreender a complexidade e pluralidade do mundo contemporâneo.

Durante o percurso da formação inicial, o sujeito estará imerso numa nova realidade, o contexto da educação superior, que poderia/deveria proporcionar uma amplitude de conhecimentos relacionados tanto à área de formação escolhida, como também em relação ao conhecimento de mundo. Este processo poderia/deveria despertar

para o olhar investigativo, para o olhar para o outro, para o mundo que o cerca, na busca não de respostas prontas, mas na busca de construções que possam edificar, compreender e contribuir às manifestações plurais de nosso mundo.

Vários trabalhos como de Cunha (2007), Taffarel e Hildebrandt-Stramann (2007); Krug, Pereira e Afonso (2009); Farias, Folle e Both (2012), Rezer (2014), por diferentes vias, consideram que a formação inicial de professores de Educação Física está permeada de significados relacionados à forma de organização de seus cursos. E, é preciso considerar na elaboração dos currículos de instituições de educação superior, vários fatores, além das referências legais (legislação, diretrizes curriculares), como o período histórico, político, social e econômico, o mercado de trabalho e os sistemas que fiscalizam a profissão (ALVES e FIGUEIREDO, 2014).

O processo de formação inicial obrigatoriamente tem que se basear nas Legislação Educacional vigente e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para cada curso de formação. No caso do Curso de Educação Física são as DCNs (RESOLUÇÃO MEC/CNE/CP N° 7, de 31 de março de 2004; RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002, RESOLUÇÃO MEC/CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015, mais recentemente a RESOLUÇÃO CNE/CES N° 6, de 18 de julho de 2018 – em período de adaptação dos currículos). Cabe ressaltar que cada instituição de ensino superior pode se utilizar de uma interpretação diferenciada para tais diretrizes, dado o seu poder de autonomia¹³.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n°. 9394/96), a qual constitui um balizador para o sistema nacional de ensino. De acordo com Molina (2005), as diretrizes curriculares orientam a formulação dos currículos, constituindo-se em um referencial para definir os critérios de seleção de conteúdos e a configuração do que denominamos de conhecimento do campo.

Assim, podemos considerar o período de formação acadêmica como tempo e espaço para encontros entre sujeitos que estão em busca de alguns objetivos comuns, de

¹³ Na LDB 9396/96, o capítulo sobre educação superior dá às universidades autonomia para a elaboração de seus currículos, a partir das diretrizes gerais que são definidas nacionalmente (inciso II, do artigo 53). Porém, também sabemos que esta autonomia de certa forma é subentendida pelas relações de poder existentes entre os diversos setores da sociedade, assim como os setores/departamentos/centros/áreas presentes nas universidades, em que um jogo de forças e garantias de espaço, acabam por interferir na construção dos currículos/Projetos Pedagógicos dos Cursos.

momentos de construção e aquisição de conhecimentos, onde novos interesses podem ser produzidos.

Acredito que durante o processo de formação acadêmica inicial, seja possível através da discussão de teorias e perspectivas práticas experienciar inúmeras situações, mas de forma que nos toque. Como nos diz Larrosa (2002, p. 21), “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

E nos processos de formação o que tem sido evidenciado e percebido no dia a dia da educação superior, parece ser uma preocupação exacerbada com a garantia de um infundável rol de conteúdo, organizado em disciplinas, muitas vezes isoladas, que não dialogam entre si, com o objetivo de suprir as necessidades que o futuro profissional terá num mercado de trabalho, em constante evolução e mudança, na luta contra um tempo... Tempo este cada vez mais acelerado, onde os processos de formação precisam também não demorar muito tempo, garantir formação eficiente e rápida... Em que os acadêmicos possam atingir boas médias nas avaliações externas, de modo a garantir ou refletir em bom conceito ao curso, a instituição e, assim também elevar o número de candidatos e futuros acadêmicos que procuram esta formação. Corroboro com a reflexão de Larrosa (2002, p. 23):

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.

Nada nos acontece... Nos processos de formação, professores e acadêmicos, esquecem de perceber esta oportunidade, como um momento único em que há a necessidade de a experiência tocar, de parar para escutar e olhar para o outro, o momento é crucial. A formação ou a constituição deste sujeito enquanto profissional precisa da experiência, para a sua atuação. E aqui, mencionamos o papel do professor, educador, profissional de Educação Física, em que sua formação inicial seja carregada para além de conhecimentos técnicos, com o intuito de que a experiência, assim como definida por

Larrosa (2002), possa vir encharcada de conhecimentos do ser, da subjetividade e constituição humana, nas suas variadas e diversas diferenças.

Como afirma Larrosa (2011, p. 6):

O sujeito faz da experiência algo, mas sobretudo faz a experiência da sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência.

Também há que se perceber que o estudante/acadêmico envolvido por esta formação, precisa ou necessita estar disposto a experienciar, a ser tocado, a escutar e olhar para o lado, para o outro e, parece diante da realidade universitária da qual fazemos parte, que esta disposição não tem estado muito presente. Cada vez mais temos estudantes mais novos em idade cronológica, que ainda parecem não estar dispostos ao enfrentamento e comprometimento com a profissão (embora tenham optado por esta formação). Cada vez mais parecem estar interessados em outros modos de informação (redes sociais, mídias etc.), do que a construção de conhecimentos que possam advir do processo de formação, se estão em aulas teóricas, não gostam ou não entendem... querem aula prática, se estão em aula prática, muito esforço... querem ficar sentados... Difícil entender este processo e este modo de enfrentar, ou não, este mundo...

Talvez esta, de certa forma, falta de empenho, de motivação possa estar atrelada, às situações vividas anteriormente à entrada na educação superior, em que a construção e autonomia do saber, foram substituídas por um rol de conteúdo a serem vencidos e contemplados, de modo a subsidiar o aluno para as provas aplicadas no intuito de acessar a educação superior, desconectados com a realidade de mundo a sua volta.

Mas estes processos também nos fazem pensar enquanto docentes, qual nosso papel e nosso envolvimento, comprometimento para que a formação inicial se constitua como “resultado da experiência e seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência”, como nos diz Larrosa (2011, p.6).

E como podemos auxiliar os estudantes/acadêmicos a organizar-se num novo processo, ou continuar no mesmo ritmo (dependendo da instituição e do curso de formação)? Isto demanda novas posturas e certa disposição e comprometimento, as quais muitas vezes, os estudantes e também os docentes, no curso não estão preparados e talvez não consigam se posicionar, frente às demandas existentes.

No caso dos docentes, um trabalho universitário que cada vez mais exige o cumprimento de tarefas burocráticas e comprovação de produtividade, dificultando o tempo e o espaço para aprofundamentos e, reflexões teórico/práticas sobre sua atuação, sobre sua aula, sobre seus conhecimentos e partilhas com seus alunos e colegas, dificultando assim, o processo de construção e transformação.

Quanto aos estudantes, perpassam este período de formação, frequentando as aulas de maneira tímida, sem muito envolvimento, buscando apenas o necessário para concluir o curso, onde muitos sentem-se satisfeitos com aulas também simplistas, aceitando meras informações sobre determinados conhecimentos, sem uma base intelectual mais fundamentada e aprofundada.

As palavras de Larrosa (2011, p.23) vem contribuir nesta reflexão ao evidenciar que “A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição”. Em que nos coloca a pensar sobre as possibilidades de ação, prática e técnica as quais oportunizamos aos nossos estudantes, pois para que esta ação e/ou prática possam tornar-se experiência é preciso que algo lhes passe, o que segundo Larrosa (2011), não está atrelado à lógica da ação, mas sim a sua suspensão e, com a sua interrupção, de maneira a deixar transbordar a essência da experiência. Em que precisamos contrapor e expor os problemas e temáticas em discussão, na tentativa de ampliação dos debates e avançar na construção de si mesmo.

Considero que a formação inicial necessita ir além do ensinar o que pensar, deve contribuir com o ato de pensar de forma autônoma, com responsabilidade e sustentação argumentativa, alimentando a capacidade dos estudantes em discernir sobre os conhecimentos e informações (REZER, 2014). Assim, o processo de formação em Educação Física precisa se constituir num lugar com preocupações, construções e experiências que possam qualificar professores para atuar com sujeitos em qualquer contexto, qualificando-se ao longo de sua trajetória.

Porém, como afirma Brito (2015), a educação vem sendo configurada pelo pensamento da representação, da identidade, que de certa forma nega a presença do divergente, de modo a não correr riscos em relação ao pensamento fora dos padrões. Ainda existe, certo receio quanto aos diferentes modos de pensar no processo de constituição humana que possam reagir aos modelos predeterminados, às verdades já estabelecidas, que sejam capazes de questionar o movimento e os fluxos, “[...] porque ela

se fortalece em um moralismo exacerbado e tende a negar sempre os movimentos, as passagens e travessias.” (BRITO, 2015, p. 30).

Entendo que a educação superior, neste processo de formação inicial tem papel essencial, principalmente, quando trata da formação de professores, em questionar os modos de pensar até então difundidos, levando os discentes ao movimento de repensar e tomar novos rumos, num movimento para uma maior alteridade e diferentes modos de olhar para as diferenças.

Durante a formação inicial, seria o momento para pensar e repensar temas complexos como aqueles relacionados aos corpos, no mundo social e cultural, de romper com modelos educacionais tradicionalmente enraizados, em uma visão de mundo que priorizou a racionalidade, sufocando a subjetividade e as potencialidades críticas dos sujeitos. Repensar estas temáticas, no decorrer do processo, não se trata de tarefa fácil, pois demanda riscos e embates, que nem sempre estamos preparados e dispostos a enfrentar.

Procuo incitar a discussão dos corpos e diferenças, principalmente, em relação à sua compreensão na área educacional, evidenciando os olhares da formação inicial para estes corpos e as diferenças, e como se dá o discurso de tratativa de educação deste, no segmento da formação inicial de professores, especificamente, no campo da Educação Física. Entendo como fundamental a discussão e ampliação dos olhares dos professores em formação, para as questões relacionadas aos corpos e às diferenças e, para tal torna-se necessário também visualizar os aspectos relacionados aos currículos de cursos de formação inicial em Educação Física, os quais são os formadores de professores para atuar diretamente com os conhecimentos produzidos acerca dos corpos.

Talvez o que se produz na universidade, como nos coloca Perez de Lara (2011, p. 199), seja tudo ao contrário:

Nenhuma reflexão sobre o sujeito próprio, nenhum saber ou sabor acerca de nossa intimidade e um acúmulo de conteúdos sobre o outro que o define, o identifica e o encerra em um opaco envoltório tecnicista, que faz dos demais os especiais, os descapitados, os diferentes, os estranhos, os diversos e de nós os obviamente normais, os capacitados, os nativos, os iguais; e, por isso, dois são os tipos de identidade que a universidade segue produzindo ao transmitir o conhecimento acadêmico, científico e técnico que alude à diferença e à diversidade na educação: a identidade normal e a identidade anormal; é a segunda a que se passou a chamar de diferente, especial ou diversa.

Por esse motivo, o processo de formação inicial precisa também ser repensado e, os docentes da educação superior talvez, refletir sobre sua prática e papel educacional, para que os discursos produzidos possam ser modificados, que possam ter um olhar mais

alargado em que este olhar não se espante ou se comova com o diferente, mas que o reconheça com o devido pertencimento ao mundo de todos, e conseqüentemente, esta forma de ver, possa ser disseminada por estes futuros professores nos diversos contextos de atuação.

É importante que o processo de formação inicial seja tratado como um momento único (que o é), em que um mundo é apresentado aos acadêmicos e, a tarefa do docente é mostrar como este mundo funciona, em nosso caso o mundo da Educação, Educação Física, sem o intuito ou pretensão de direcioná-los pelos caminhos, mas favorecer a autonomia na construção de sua própria estrada.

Concordo com Cunha e Rezer (2015), em relação à importância de levar em consideração o compromisso para o campo da Educação Física, de uma educação de escopo ampliada, uma educação alargada, contribuindo assim com o processo de humanização e possibilitando a retomada da importância da escola (nos diferentes níveis) na contemporaneidade.

Uma formação inicial pode possibilitar aos sujeitos um olhar mais alargado sobre o mundo, e através do que a Educação Física nos oferece, como diz Rezer (2014, p. 336):

Uma formação que seja profissional, pessoal, cultural, musical, artística, erudita, técnica. [...] À primeira vista, uma visão mais apressada pode pensar que esta proposição é impossível num período de três ou quatro anos. Considero que esta condição de uma formação mais ampliada passa pela compreensão de universidade, que se manifesta em um currículo construído coletivamente e articulado entre os diferentes sujeitos que o constituem, em meio a um processo que pode se apresentar como ousado.

Entendo também, que o processo de formação inicial possui uma série de fatores que interferem, contribuem e/ou comprometem, muitas vezes, as ideias concebidas no currículo, uma vez que os Projetos Pedagógicos não são ilhas, estando atrelados às áreas e unidades de referência numa determinada instituição, não podem se organizar sozinhos. Existem uma série de interesses, e dimensões a serem levadas em consideração, nos quais a organização prévia acaba por ser destituída de sua essência, numa leva de políticas implementadas pela instituição, às vezes, na pretensão de dar continuidade e privilégios aqueles que denotem maior poder, camuflando-se de uma maior abertura e amplitude de conhecimentos, mas que na realidade apenas maquiagem componentes e continuam a difundir os mesmos conceitos e modelos anteriores.

Na formação inicial é preciso “fazer-se a si mesmo” como coloca Pardo, citado por Perez de Lara (2011, p.205). E o que se tem percebido é que a formação inicial não tem dado a devida importância a esta possibilidade, pois aceitando a identidade como

aquilo que é externo e a intimidade o que é mais interno do eu, pensa que não há entre elas uma estreita relação, em que reduz os discentes a “‘sujeitos sujeitos submetidos à sua função social’, para a qual toda a inclinação íntima é contraproducente, quando não, nefasta” (PEREZ DE LARA, 2011, p. 205). Nesse sentido, aos sujeitos em processo de formação inicial cabe o cumprimento de seu currículo acadêmico, para que obtenha seu diploma e finalize sua formação profissional, esquecendo-se daquilo que talvez seja o mais importante – a sua formação enquanto sujeito, a construção de sua identidade e o encontro com o outro.

Assim, é necessária uma transformação no processo de formação que se instaurou, em que o conhecimento técnico científico tenha seu lugar, mas que também haja a possibilidade de ampliação/abertura do pensamento discente. Abertura frente às questões relacionadas a si, e ao olhar para o outro, a instaurar a reflexão sobre o fato de que quando olhamos, muitas vezes o outro não está, mas apenas por que não o enxergamos, é preciso visualizarmos um mundo ampliado e não vazio.

Na especificidade da Educação Física, consideramos importante discutir as perspectivas do corpo na educação superior, pensando sobre as diferenças. A possibilidade de compreender o corpo em sua amplitude se torna imprescindível em cursos de formação docente, pois contribuirá para “a visão de um corpo reflexivo que se relaciona com os outros, que sustenta projetos individuais e coletivos, que tem sonhos, sentimentos e desejos, que busca a vivência concreta numa vida de sentidos e significados, fundados no real” (FRANCO, 2016, p.37).

Podemos considerar que a formação inicial, mais do que um tempo de aprendizagem de conteúdos e técnicas de ensino, precisa ser constituída num ambiente formativo que apresente uma série diversificada de zonas de fronteira, em relação a outros domínios de conhecimento ou campos disciplinares. Caminhos outros, que possam ser trilhados pelos discentes, mas que ao mesmo tempo consigam traçar e descobrir novas zonas e novas fronteiras, buscando promover o encontro com outros e consigo mesmo.

Acredito que a formação não se constrói somente por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho reflexivo e crítico em relação ao campo das práticas e também de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Dado a afirmação de Nóvoa (1992, p.17), de que por “isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”¹⁴, pois estar em formação

¹⁴ Grifos do autor Nóvoa (1992).

pressupõe um investimento pessoal, de forma livre e com poder de criação sobre os caminhos e os projetos, com vista à construção de uma identidade pessoal, que também constitui uma identidade profissional.

Entendo a universidade, no processo de formação do professor de Educação Física, como uma das instâncias propícias para a discussão e assimilação dos diferentes significados envolvidos na construção dos corpos, especialmente por, a princípio, constituir um dos pilares para a formação de planos de pensamento, análise e tomada de posição profissional. O professor de Educação Física vê-se, a todo tempo, envolvido com técnicas corporais e com a cultura do corpo, nos mais variados ambientes, como: escolas, academias de ginástica, clubes, hotéis, universidades e demais espaços sociais.

Mais do que uma atuação de cunho essencialmente técnico, o professor de Educação Física é um educador, na medida em que desempenha um papel formativo e contribui, em sua prática pedagógica, para a formação de valores socioculturais, subjetivos e políticos. Devido à natureza pedagógica de sua intervenção, é fundamental investigar em que medida os professores de Educação Física lidam com as diferenças corporais, no processo de formação inicial.

É necessário assim, uma reflexão em relação aos currículos propostos na formação inicial. Currículos que são historicamente discutidos, mas que ainda se revelam emblemáticos do ponto de vista teórico e, muitas vezes do ponto operacional, dificultando sua efetividade, dada a dificuldade de tomada de decisões coerentes, durante sua elaboração e implementação no cotidiano.

A construção de um currículo pode ser considerada lugar de conflito, permeado por relações de poder e de divergências, e na área da Educação Física, isto não ocorre de maneira diferente, já que sua trajetória histórica, configurou-se em meio a um processo marcado por lutas e contradições políticas e epistemológicas.

Conforme Berticelli (2005, p. 160), ao escrever sobre currículo, podemos considerá-lo como:

[...] um lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes, e outras, resultado de uma “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas a imposição do próprio ato discursivo.

Percebe-se a importância das decisões tomadas na elaboração de um currículo, pois ele, ao estar imbricado de intenções, também revela sua relação de poder que afeta diretamente as vidas dos sujeitos envolvidos.

Na tentativa de entender o currículo, é preciso levar em consideração que ele apresenta história recente. Embora seja um termo já utilizado desde a antiguidade, seu entendimento como na atualidade, iniciou sua história a partir das últimas décadas do século passado, dado a isto, ainda há necessidade de estudá-lo frente aos problemas sociais e também aos aspectos culturais (BERTICELLI, 2005).

É necessário pensar o currículo como uma construção social, que não pode simplesmente ser entendido como algo que possa ser elaborado somente pela:

[...] mente de legisladores que em nada interfere em sua elaboração e execução. Porém, não pode também ser entendido como uma camisa de forças que aprisiona os interesses de quem dele participa. Pois, ao ser elaborado e colocado em prática por diferentes sujeitos, possibilita a cada um deles, em diferentes níveis hierárquicos, um grau de autonomia por meio da interpretação das diretrizes e do currículo de acordo com suas concepções de educação, de Educação Física e de formação de professores (ALVES e FIGUEIREDO, 2014, p. 51).

A partir dessas reflexões, parto do princípio que os currículos necessitam ser construídos e influenciados pelos contextos produzidos ao longo de suas histórias. Em qualquer formação que se pense, seja a formação de bacharel ou licenciado, divisão essa na qual a Educação Física em termos de DCNs (2004), apresenta os dois processos de formação, dois cursos – Licenciatura e /ou Bacharelado, que deveriam/devem ser distintos, embora não haja concordância com as discussões político-epistemológicas da área, em diferentes fóruns de discussão (CBCE, SBPC, CONFED) o que acarretou/acarreta ainda, algumas discussões mais tensas em relação às opções de organizações curriculares.

Nas mais variadas instituições, torna-se mais evidente as discussões sobre currículos que seriam pertinentes a cada formação – licenciatura ou bacharelado, o que segundo Zoboli e Silva (2011, p.340) ocorre porque:

Cada vez mais se torna difícil separar o bacharel do licenciado simplesmente pelos espaços não-escolares e escolares [...] não podemos aceitar argumentos que justifiquem e impõem diferenças entre os currículos [...] pela ausência ou presença de disciplinas como anatomia, didática, fisiologia, sociologia, biomecânica, filosofia. Ou ainda, que cada uma dessas deve ser transmitida de modo mais aprofundando em um e de forma mais superficial em outro currículo.

Parecem deter-se em aspectos como: se tem Fisiologia do Exercício na matriz curricular, então é bacharelado; se tem Filosofia, então é licenciatura. Desta forma, a Educação Física se situa novamente presa a seu pragmatismo monodisciplinar e mais uma vez retrocede como um falso consenso. Como aponta Zoboli e Silva (2011), talvez este retrocesso nem seja culpa da Educação Física, mas do sistema educacional que se prepara

cada vez mais para repassar, através de seu currículo oculto (ou não), valores que se aproximam das instituições de produção e mercado: horários, hierarquias, repetição, conteúdo despojado de sentidos, escalas de rendimento, estereótipos hegemônicos.

Quando falo em currículo, precisamos entendê-lo como uma construção social, organizada com base em interesses e disputas entre campos científicos e políticos, pois ao definirmos e selecionarmos determinados conteúdos, estas opções implicam a não contemplar outros conteúdos, pois em uma matriz curricular “não cabe tudo”.

Assim, o currículo não pode ser simplesmente entendido como organização de um grupo de legisladores que em nada interferem na elaboração e execução, mas sim como uma construção social em que há o envolvimento de vários segmentos. É preciso perceber que o discurso curricular apresenta uma rede de poder, que se legitima através de constituição e regularização das formas de pensar e agir que produzem determinadas identidades.

Desta forma, os currículos dos cursos de formação que historicamente deram preferência à transmissão acadêmica, passam a partir do início deste século, a serem questionados. E como afirma Neira (2010), a partir de seus trabalhos, infelizmente, uma das aprendizagens que mais estão consolidadas na universidade trata-se da aceitação passiva do currículo proposto, pois enquanto grande parcela dos docentes atua no sentido da manutenção daquilo que está consolidado, preservando seu território disciplinar e a forma com a qual desenvolvem (ou envolvem) o seu fazer pedagógico, os discentes, para sobreviver no meio acadêmico, priorizam a finalização do curso pela via mais fácil, apoderando-se dos conteúdos transmitidos e pretendendo dominar as práticas adotadas, para assim obter mais suavemente as médias para aprovação.

A construção de um currículo coletivamente que extrapole o conteúdo já instituído, e que possa debater e possibilitar novos posicionamentos frente às organizações já preestabelecidas, demanda tempo e comprometimento, o que de certa forma, também produz maior trabalho e envolvimento. O que para determinados grupos de professores em algumas instituições torna-se difícil, precário e sem um respaldo remunerado, dado a atual conjuntura das instituições não públicas (comunitárias e privadas), em que as horas remuneradas se resumem quase que somente às horas de aulas, em sala. Em que o tempo destinado a reflexões aprofundadas e para elaborações mais condizentes com a realidade de seu curso são escassos e determinados a conta gotas.

A relação de organização de um currículo por disciplinas, salvaguardando sua “área”, é um dos modos de pensar currículo, que possibilita a redução da complexidade

dos diferentes conhecimentos, primando supostamente por maior domínio e aprofundamento sobre eles. É notório que o mundo não pode ser tratado de forma compartimentalizada, e talvez visualizar a formação inicial através de disciplinas seja uma das limitações do processo formativo, embora não possamos também desconsiderar por completo os avanços e possibilidades de avanços, sobre diferentes sistematizações de conhecimentos que foram promovidos ao longo da história construída pela humanidade.

Mas, o que evidenciamos, muitas vezes, é uma preocupação em não deixar de existir determinado conteúdo ou disciplina, que historicamente foram “colocadas” no currículo, em decorrência de um modo de pensar currículo. Era adequado para determinada época e, que agora não mais se aplica, mas que em decorrência do corpo docente ter o domínio sobre a(s) disciplina(s), estas jamais deixarão de compor o currículo de formação. Desta forma, não cedendo espaço para conhecimentos de maior contribuição para a formação inicial, enquanto composição e constituição da identidade do sujeito, que possa realmente contribuir para o processo de avanço e melhorias dos contextos, seja na especificidade da licenciatura ou bacharelado, com uma visão de mundo ampliada.

Neste sentido, acredito que as palavras de Perez de Lara (2003, p. 13) ilustram as necessidades/inquietações que se apresentam:

Voltar o olhar para si mesmo, repensar tudo o que nos foi pensado a partir da academia, a partir dos textos especializados, a partir dos discursos politicamente corretos, a partir das consciências acomodadas daqueles que se conhecem como parte da normalidade, do racional, do democrático, do verdadeiramente humano, é o que provoca a relação direta e aberta com aqueles que não fazem parte de todas essas certezas. (p.13).

Entendo que, nos últimos anos, utilizamos parte preciosa do tempo nas instituições de formação inicial em Educação Física, direcionando esforços em reestruturações curriculares estabelecidas sob discutível processo legitimador, sem a devida clareza epistemológica. Num atropelo de tempos cada vez mais escasso, somos de certa forma forçados a “adequar” nossos currículos a determinações legais de diferentes instâncias, seja a nível nacional, ou até mesmo às políticas internas das instituições. Tudo isto, acaba por impedir discussões mais alargadas e aprofundadas em termos de organização e possibilidades de projetos curriculares mais comprometidos com a formação inicial, em termos de um olhar para a construção de uma sociedade democrática e equitativa, que reconheça suas diferenças e possibilite a diminuição das injustiças.

Para Rezer e Nascimento (2007) estas transformações curriculares têm ocorrido mais no âmbito de contribuição para a formação inicial estreitar suas relações com o

mercado de trabalho, do que para incitar discussões de enfrentamento e questionamento em relação ao mercado, em que o processo de formação inicial acaba por ser submetido de forma gradativa ao atendimento e suprimento das demandas do mercado.

Considero que não podemos ignorar que o mercado influencia no processo, mas a finalidade de um processo de formação profissional não pode ser somente o suprimento de demandas do mercado, e onde ficam todos os outros objetivos bem formulados que incorporam os projetos pedagógicos dos cursos? De formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos? São apenas para constar no papel, ou realmente iremos nos comprometer em dar oportunidade aos sujeitos de exercitarem durante o processo, as possibilidades de ampliar seus horizontes em relação às situações para além da formação técnica habitual e mercadológica?

Ainda não temos respostas, mas acredito que talvez um comprometimento maior com o processo de formação inicial por parte dos docentes e também dos discentes, numa aliança em prol de um processo mais consistente e alargado, possa contribuir para que tenhamos um mundo (pelo menos o mundo mais próximo – família, escola, amigos etc.) com menos injustiças e com um redimensionamento de representações já estabelecidas, que seja plural, e atenda aos valores e interesses dos sujeitos e dos diferentes grupos com igualdade de oportunidades.

Passamos a seguir, ao próximo capítulo da tese no qual trago elementos referentes aos discursos produzidos e apresentados, no programa curricular e por acadêmicos do curso de Educação Física, em que procuro descrever e analisar os discursos presentes no contexto específico de formação inicial

4. OS DISCURSOS ACERCA DOS CORPOS E DIFERENÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, apresento os movimentos de análise. O primeiro movimento se deu acerca do Programa Curricular inserido no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), da Unochapecó. E no segundo movimento discuto acerca dos entendimentos desses conceitos, considerando as perspectivas dos acadêmicos, procurando estabelecer nexos com os dados produzidos a partir do Grupo Focal. Especificamente, analiso este processo a partir de três eixos temáticos, conforme anteriormente apresentados: os corpos, as diferenças e o processo de formação inicial.

4.1 ANÁLISE DO DISCURSO

Nessa seção apresento o entendimento da análise de discurso, como sendo um recurso metodológico. Neste estudo, interessa-me analisar alguns dos discursos que permeiam o curso de formação inicial em Educação Física, mais especificamente, no Curso de Educação Física, da Unochapecó. Tomo a noção de discurso como instituidor de práticas e de saberes (FOUCAULT, 2012), e assim indico o par de óculos para o meu olhar analítico.

Discurso, para Foucault (2012), é um corpo articulado de conhecimentos que estrutura a forma de experimentar e entender diversos fenômenos, como, por exemplo, o discurso da Educação Física e as compreensões a respeito do corpo, das práticas corporais. Para Foucault (2012), um discurso é um sistema de pensamento articulado por crenças, ideias e atitudes que definem as possibilidades das práticas.

E as práticas não existem fora do discurso, pois o discurso constitui os objetos de que tratam e, assim, constitui também as práticas (FOUCAULT, 2012). Também Fischer (2012) traz o exemplo do discurso acadêmico e, ao dizer que ele nos constitui, é preciso atentar para o fato de que se fala dentro de uma determinada linguagem, de determinados autores e conceitos, sob determinadas regras e rituais, dessa forma, se modifica e constituem as próprias práticas acadêmicas. Ainda conforme Fischer, “trata-se sempre de práticas, inclusive e principalmente quando se fala de discursos. Para Foucault, dizer é uma forma de fazer” (FISCHER, 2012, p. 39).

Neste sentido, compreendo que os cursos de formação inicial, se configuram em um processo que pode ser considerado como sendo híbrido, seja pelas diferentes áreas de conhecimento e saberes que articulam e promovem a formação docente, seja pelos diferentes discursos que legitimam e validam essa formação. Neste processo de formação, ocorre uma mescla de discursos e ambiguidades, por onde os sujeitos vão produzindo e sendo produzidos.

Diante disso, o meu olhar como pesquisadora, pelo viés dos discursos referindo-se a um jogo de interlocução, entre o Programa Curricular e os acadêmicos, estabeleceu assim a análise dos dados. A partir da perspectiva da análise de discurso, foi possível trabalhar no intuito de reconhecer diferentes formações discursivas (recorrentes ou não) e que, ao falarem sobre algo, constituem/produzem verdades e práticas sobre o que é dito.

O discurso é visto, na perspectiva foucaultiana, como aquele que constitui a prática que, por sua vez, tem existência objetiva e material. Para Foucault (2012), cabe analisar, compreender os discursos como práticas que seguem regras de um determinado sistema. Por isso, os discursos são tratados como documentos.

No processo de aceitar esta inquietação e provocação, sou movida a uma busca por campos discursivos que possam compreender a constituição da formação dos acadêmicos em Educação Física. Assim, os diferentes espaços discursivos dessa formação podem ser constituídos por diferentes ordens e organizações próprias, evidenciando que cada trabalho se apresenta de forma distinta e singular, “[...] entrelaçando um lugar próprio a um olhar, afinado e agudo, apontando posicionamentos que descrevem e analisam as singularidades e coerções dos sujeitos que somos” (MILANEZ e SANTOS, 2009, p.5).

As regras internas e externas dos discursos organizam e ordenam os sentidos dos caminhos por onde passam, por exemplo um processo de Formação Inicial. Foucault (2012) nos afirma que as práticas discursivas que nos chegam são, de certa forma, organizações que evidenciam engendramentos de formação.

Ao objetivar compreender como se constituem os discursos sobre corpos e diferenças na formação inicial, pressuponho necessário entender os mecanismos de produção aos quais os significados foram sendo constituídos durante o processo de formação. Deste modo, cabe esclarecer que entendo como produção discursiva os nossos modos de agir e de pensar, e daí a importância dada à palavra “discurso”, entendido não apenas como expressão verbal, mas, sobretudo como uma prática social, por isto também política e concreta, porque os discursos agem, se materializam, nos produzem.

Também, torna-se importante ponderar que nos discursos estão presentes significados que criamos, inventamos, reconstruímos ou reproduzimos, mas estes significados não podem ser considerados rígidos, pois nossa condição humana não se esgota em estabelecer significados fixos e inalteráveis, visto que sempre há a possibilidade de novos sentidos a serem estabelecidos e atrelados aos diferentes significados.

Foucault (2012) desafia cada pesquisador a descobrir as unidades, significações, as séries de regularidades, as rupturas, possibilidades, assim como, a descontinuidade, transformações discursivas. A análise do discurso, em Foucault (2012), visa encontrar as formações discursivas, mostrar as regularidades do dito, provar o vazio dos conjuntos de enunciados que se dizem verdadeiros. Assim, nesta perspectiva, a análise do discurso visa considerar, quanto à formação dos objetos, o conjunto das regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e, constituem suas condições de aparição, ou seja, as relações que se estabelecem entre superfícies de emergência, instâncias de delimitação e regras de especificação.

A partir da análise discursiva em Foucault, pressuponho que o projeto de uma descrição dos acontecimentos discursivos é como horizonte para a investigação das unidades que estes conformam. Desta forma, procuro evidenciar os discursos encontrados durante a análise do programa curricular do Projeto Pedagógico de Curso de Educação Física, e também no processo do grupo focal com os acadêmicos, ponderando que nesta análise os acontecimentos e sua regularidade, possam apresentar diferentes séries, assim como também os sujeitos presentes que tomam posições dentro do discurso, têm limites para estabelecer relações com outros sujeitos do discurso.

Segundo Foucault (2012), o discurso não é um tipo de ente metafísico, constituído *a priori* dos outros elementos da sociedade, no entanto, há uma precedência: um discurso não está sozinho na história e segue as relações já postas pelos saberes e pelas instituições já estabelecidas, que lhe dão uma determinada positividade. Para Foucault (2012) toda forma de saber possui uma positividade, porém não está condicionada à cientificidade e não pode ser julgada por uma menção que não seja o próprio saber. A positividade a que se refere é a de um saber, não de uma ciência.

4.2. DISCURSOS SOBRE CORPOS E DIFERENÇAS NO PROGRAMA CURRICULAR, INSERIDO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (LICENCIATURA E BACHARELADO), DA UNOCHAPECÓ

Nesta seção apresento os discursos presentes no Programa Curricular, do Curso de Educação Física da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, do qual faço parte como docente, desde o ano de 1999.

A instituição surgiu da iniciativa de lideranças locais, no ano de 1970, na ocasião denominada de Fundação do Desenvolvimento do Oeste - FUNDESTE, com o objetivo de ofertar educação, à nível superior, à população da região, já que não haviam instituições públicas. A implantação da FUNDESTE, foi instituída em 6 de dezembro de 1971. Sua instalação solene ocorreu em 21 de fevereiro de 1972. Até o ano de 1990 a FUNDESTE atuou nas atividades do ensino superior, tendo então se unido às Fundações Universitárias de Joaçaba e de Videira para constituir a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), que assumiu a condução das ações em Chapecó, através de um Campus. Mesmo com suas atividades acadêmicas desativadas, a fundação permaneceu com personalidade jurídica, o patrimônio do Campus e os Cursos, e foi co-mantenedora da Fundação Unoesc até 2001. Em março de 2001 a FUNDESTE foi reativada operacionalmente e em 27 de agosto de 2002 assumiu integralmente as atividades do Campus Chapecó, que se desmembrou da UNOESC, e transformou-se na Unochapecó, passando a ser uma instituição de ensino superior com identidade própria.

A Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, foi credenciada pelo Decreto Estadual n.º 5.571, de 27 de agosto de 2002, publicado no Diário Oficial de Santa Catarina em 28/08/2002. Sua Renovação de Credenciamento ocorreu pelo Decreto Estadual n.º 659, de 25 de setembro de 2007. Possuindo como mantenedora a FUNDESTE.

A Unochapecó está localizada no município de Chapecó, na Região Oeste, do estado de Santa Catarina e, trata-se de uma instituição comunitária, identificada com o desenvolvimento regional e atenta às necessidades da população e das organizações situadas na região de sua abrangência.

Desde sua fundação, vem contribuindo com o desenvolvimento da região oeste catarinense, por meio da formação de profissionais das mais diversas áreas, ofertando educação continuada para profissionais e lideranças, produzindo e divulgando

conhecimentos, desenvolvendo ações comunitárias para à promoção do desenvolvimento econômico, social, cultural, esportivo e da saúde, além de ações de assistência social.

A Unochapecó possui, conforme dados divulgados em sua *home page*, situada no seguinte endereço eletrônico: <https://www.unochapeco.edu.br>¹⁵, 8008 (oito mil e oito) acadêmicos distribuídos nos seus 48 (quarenta e oito) cursos de graduação, dentre eles Educação Física (Licenciatura e Bacharelado). Possui também 909 (novecentos e nove) estudantes a nível de Pós-graduação Lato-sensu, e 274 (duzentos e setenta e quatro) estudantes distribuídos em seus 7 (sete) Programas *Stricto-Sensu*, à nível de Mestrado e Doutorado. Possui também 11 (onze) Cursos à nível de Tecnólogo e de Graduação - Bacharelado e Licenciatura, através da modalidade de Educação à Distância.

Na Unochapecó, os projetos pedagógicos são norteados pela Política e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação, que proporciona a todos os cursos um ensino articulado com a pesquisa e a extensão universitária, sendo esta ação correlata de políticas institucionais entendidas como um princípio de aprendizagem acadêmica.

O Curso de Educação Física da Unochapecó vem, desde sua implantação em 1999, consolidando-se através de suas articulações, de seu comprometimento com a formação dos professores/profissionais qualificados, e cumpre um papel importante na missão da universidade e no processo de desenvolvimento da região, passando por diferentes momentos desde sua implantação, sempre respeitando e acolhendo os ordenamentos das legislações vigentes.

Nos primeiros anos de seu funcionamento formou egressos habilitados para atuar tanto no contexto escolar como não escolar e, a partir de 2005, passou a oferecer as duas modalidades distintas de formação: a Licenciatura e o Bacharelado, adequando-se às legislações vigentes: a CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena; a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; as Resoluções CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004 e CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007 que tratam das Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física.

¹⁵ Acesso em 16/05/2019.

Os últimos reconhecimentos foram para o Curso de Educação Física Licenciatura o Decreto nº 1.664 do Conselho Estadual de Educação, publicado do Diário Oficial de Santa Catarina nº 19.633 de 2013; e para o curso de Educação Física Bacharelado, o Decreto nº 1.223 do Conselho Estadual de Educação, publicado do Diário Oficial de Santa Catarina nº 19.445 de 2012.

O oferecimento do Curso de Educação Física Licenciatura ocorre anualmente, no primeiro semestre, com disponibilidade de 50 vagas, e funcionamento noturno, exceto os estágios que podem ser realizados no diurno. Para integralizar a matriz curricular o acadêmico deverá cumprir um total de 2880 horas, distribuídas no decorrer de 3 anos e meio, em componentes curriculares obrigatórios e eletivos, estágios curriculares obrigatórios e atividades curriculares complementares. Já o Curso de Educação Física Bacharelado é oferecido também anualmente, porém com entrada no segundo semestre, com funcionamento noturno. E para a integralização da matriz curricular os acadêmicos deverão cumprir um total de 3200 horas, no decorrer de 4 anos, distribuídos em componentes curriculares obrigatórios e eletivos, estágios curriculares obrigatórios e atividades curriculares complementares.

O curso de Educação Física da Unochapecó estabelece alguns princípios, que devem ser compreendidos como referenciais orientadores para o trabalho de formação inicial, construídos a partir da reflexão sobre seu papel na contemporaneidade, e não podem, portanto, ser compreendidos de forma fragmentada. Compõem como princípios deste curso, tanto na habilitação Bacharelado, como na habilitação Licenciatura, descritos em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs, 2013 e 2013a), princípios ético-políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos, os quais apresentam-se em consonância com o que a Unochapecó preconiza para a formação inicial no ensino superior, apresentando as singularidades do campo específico de formação.

No presente estudo analiso a proposta curricular presente nos dois Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), da Unochapecó. Ambos foram reformulados em 2013, dada a necessidade de adequação à Resolução Nº 164/CONSUN/2010 que aprova a Alteração da Política e Diretrizes para o Ensino de Graduação e Sequencial da Unochapecó; e a Resolução Nº 087/CONSUN/2011 que aprova a Alteração da Política para Oferta de Cursos de Graduação na Modalidade Licenciatura da Unochapecó. Os dois projetos foram implantados a partir de 2014. Atualmente, os dois projetos estão passando por nova revisão, porém sua implantação deverá se dar somente em 2020/1 para a Licenciatura, e 2020/2, para o Bacharelado.

Conforme os PPCs (2013), os cursos de Educação Física da Unochapecó, estão pautados em bases epistemológicas fundamentadas para o exercício da construção de conhecimentos que promovam o desenvolvimento econômico e social, e também esteja movido, direcionado a satisfação das necessidades subjetivas. Também há a previsão de que os projetos e desejos da sociedade na qual está inserido (mas não simplesmente atrelado a essa lógica), busquem contribuir com os anseios de progresso para a melhoria da sociedade, da cultura e dos sujeitos que a constituem.

Saliento que os dois projetos apresentam bastante semelhanças em sua fundamentação teórico epistemológica, tendo em vista que o grupo de professores que atua nos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos dois cursos (licenciatura e bacharelado) acreditam que os princípios epistemológicos da Educação Física estão pautados pelo exercício da docência com relação à cultura corporal de movimento.

O Curso de Educação Física da Unochapecó, tem em seus princípios ético-políticos, a visão voltada para um processo de formação provido de consciência social, que é também ética, política e estética, compreendendo que é nas interlocuções entre as diferentes formas de pensar, agir e sentir, que ocorrem as relações que constituem a vida e sua subjetividade. Um profissional capaz de compreender o mundo em que vive, comprometido com a transformação social, capaz de afirmar e praticar o discurso da democracia, da liberdade e da emancipação humana. (PPCs, 2013, p. 15 e 16).

Neste sentido, é possível perceber que os projetos têm a preocupação/interesse em que o processo de formação inicial promova aos seus acadêmicos possibilidades de diálogos com as diferenças, compreendendo a constituição das diferentes subjetividades dos sujeitos.

Em seus princípios epistemológicos os PPCs (2013), abordam a questão específica da Educação Física em que trata sobre o exercício da docência, como um “esforço pedagógico, independentemente do contexto de intervenção (professor universitário, de academias, de escolinhas ou de outros contextos) visto a necessidade de arregimentar diferentes conhecimentos para compor um processo de intervenção.” Diante disso, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (2013, p. 21) também colocam que:

[...] é possível e necessário aproximar algumas das diferentes “tribos” da Educação Física, pois não basta ao professor, em um projeto de intervenção sério, se apresentar como sendo um fisiologista, um treinador ou um filósofo que ensina. Ele é antes de tudo, um professor, um educador, um pedagogo (do esporte, da saúde, enfim, de diferentes manifestações da cultura corporal de movimento tratadas em um campo denominado Educação Física) e como tal precisa se apresentar, de acordo com as exigências da profissão docente em cada contexto, arregimentando e tematizando de forma crítica, elementos do Esporte, da Filosofia, da Fisiologia entre outras.

As matrizes presentes nestes PPCs (2013), estão organizadas a partir de Anos Temáticos e de Módulos Pedagógicos, os quais têm o papel de problematizar conceitos,

propor resoluções de problemas comuns a grupos de componentes curriculares, assim como, temas gerais e específicos do processo de formação, evidenciando a relação entre teoria e prática.

De acordo com os PPCs (2013, p. 45; 47):

Os Anos Temáticos se constituem por 04 blocos temáticos, que deverão ser desenvolvidos durante cada ano letivo e objetivam problematizar e complexificar de forma gradativa a relação entre o processo de conhecer/aprender e de se fazer professor/profissional em Educação Física. Neste sentido, deverá haver uma estreita ligação entre o entendimento sobre a forma de produção e apropriação do conhecimento, o entendimento da maneira humana de expressar-se pela e na ação e de constituir-se em sujeito da aprendizagem.

Diante destes quatro blocos as discussões que permeiam os Anos Temáticos, estão organizadas da seguinte forma nos PPCs (2013):

- 1º Ano – Ser sujeito Universitário - No primeiro ano de formação inicial, são evidenciados para que os acadêmicos possam construir, valores relacionados à incorporação e prática da relação de trabalho/universidade/sociedade. Os PPCs buscam contemplar o sentido e o saber como uma possibilidade de busca de uma leitura de mundo ampliada, a partir do contexto da universidade.

- 2º Ano – Ser Ethos universitário – Este ano temático tem como premissa discutir o 'ethos' (êthos), com significado de 'modos' e 'caráter'. Ampliando as questões para além dos costumes diários relacionados à vida universitária. Evidenciando o costume de ser e pensar, assim como o modo acostumado de ler, avaliar e decidir, buscando a essência das atividades relacionada à área da Educação Física (PPC,2013).

- 3º Ano - Ser sujeito das práxis – Neste 3º ano do curso de Educação Física, ocorre a busca pela prática/práxis como uma forma de vivências na área da Educação Física, observando os seguintes tópicos nas atividades a serem desenvolvidas: ensino como pesquisa; prática social como ponto de partida e de chegada; concreticidade do sujeito cognoscente e da intervenção; relação teoria e prática.

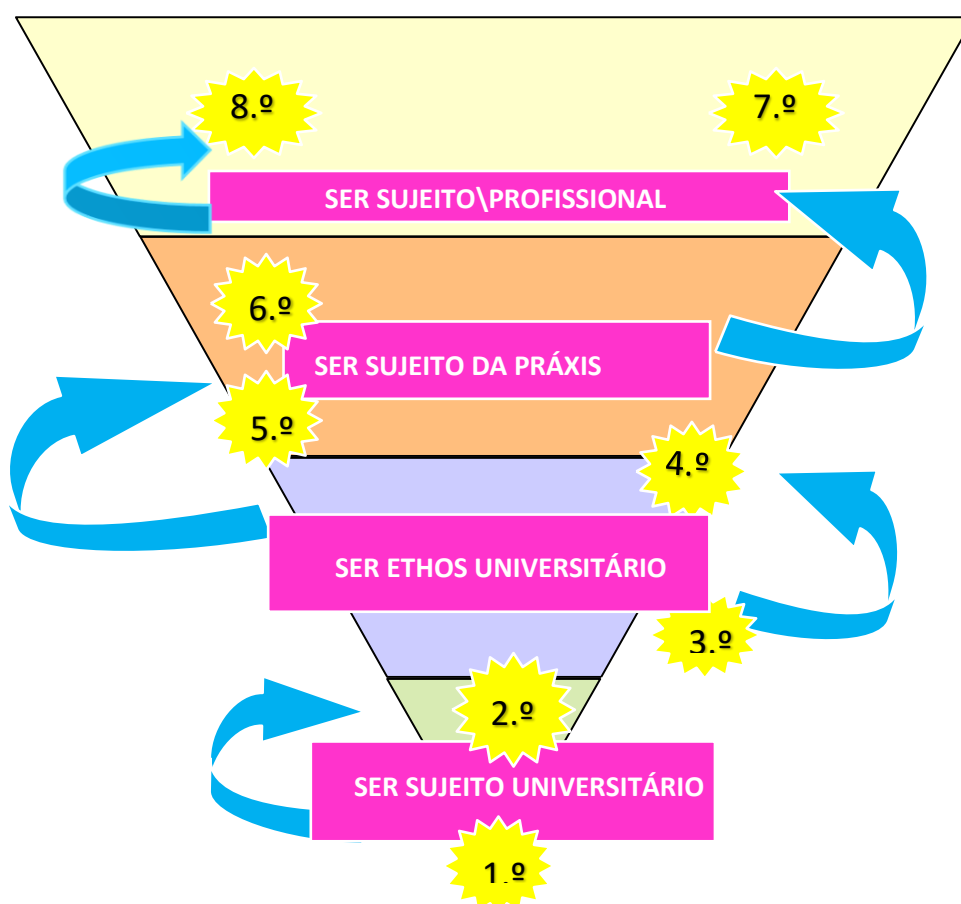
- 4º Ano - Ser sujeito professor/profissional – Neste ano o processo de formação busca por intermédio desse tema, a relação da formação com os Trabalhos de Conclusão de Curso e os Estágios a serem realizados e aqueles já efetivados nos semestres anteriores.

Os PPCs (2013), também deixam claro, que embora os cursos estejam organizados de forma disciplinar, a opção por esta organização deverá ser “[...] percebida, compreendida e implementada de forma orgânica e sistêmica” (p. 42). Assim, mencionam

que as abordagens e articulações deverão ocorrer de forma interdisciplinar a partir da proposta dos Anos Temáticos e Módulos Pedagógicos, presentes em consonância com a proposta pedagógica do curso. Desta forma, a figura e presença da temática anual tem uma dada importância no sentido de auxiliar o aprofundamento de questões imprescindíveis à formação inicial, pois visam a construção de um agir e pensar cada vez mais complexo na verticalização do currículo, ou seja, do sujeito universitário ao sujeito professor/profissional de Educação Física.

A Figura 01, a seguir, apresenta a organização dos anos temáticos, explicitando a temática correspondente a cada ano, ao longo dos semestres, nos projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura (2013a), até o 7º período e do Curso de Educação Física Bacharelado (2013), finalizando no 8º período:

Figura 01. Sequência dos Anos Temáticos dos Cursos de Educação Física



Fonte: adaptado dos PPCs (2013).

Os Módulos Temáticos constituem também importante estrutura para aglutinar as disciplinas, de modo a contemplar a transversalidade do currículo, em relação às temáticas anuais e aos propósitos pedagógicos expressos nos PPCs (2013).

Como deixam aparente os PPCs (2013, p. 52 e 54):

Os módulos terão a função de problematizar questões tais como: o que é preciso aprender considerando os objetivos, as intencionalidades políticas e pedagógicas do curso e o perfil dos egressos; quais metodologias de ensino aplicáveis às diferentes realidades e situações; a importância de cada componente curricular na formação inicial em Educação Física; por que a necessidade de uma abordagem crítica da Educação Física na formação de professores/profissionais.

São definidos como Módulos Temáticos nos PPCs (2013), o Módulo “Pedagogia do Esporte”; Módulo “Saúde e Sociedade” e Módulo “Processos e Métodos didático-pedagógicos”. Em tese, os módulos devem “funcionar” articulados entre si, com base nas intencionalidades propostas no projeto pedagógico dos cursos, procurando apresentar uma articulação própria com os Temas Anuais.

Os conteúdos que compõem os componentes curriculares estão dispostos na matriz curricular de acordo com a proposta de nucleação de conteúdos da Política e Diretrizes para o Ensino de Graduação e Sequencial da Unochapecó (Resolução Nº 34 164/CONSUN/2010), sendo composta por cinco núcleos: Núcleo de fundamentos ontológicos e histórico-sociais; Núcleo de fundamentos ético-epistemológicos; Núcleo de fundamentos e conteúdos básicos para a formação profissional; Núcleo de fundamentos e conteúdos técnicos específicos do trabalho profissional; Núcleo de saber complementar ao trabalho profissional. Cada Núcleo pressupõe em sua composição, um rol de componentes curriculares que abarquem conteúdos voltados ao entendimento dos debates a serem constituídos.

Os conteúdos expressos nos componentes curriculares preveem os aspectos **estruturais** constituindo as bases de sustentação teórico-epistemológica de conhecimentos gerais e profissionais, os aspectos **conjunturais**, cumprindo a função de manter o curso atualizado com os temas políticos, econômicos, sociais e culturais e, por fim, os aspectos **instrumentais**, ou seja, aqueles que auxiliam na construção e aprimoramento de competências e habilidades metodológicas e técnico-profissionais. (PPCs, 2013, p. 42).

Desta forma, os PPCs (2013) deixam evidente que existe um interesse e preocupação por parte do corpo docente, ao elaborar este projeto de curso, que os acadêmicos possam ter oportunidade de uma formação com embasamento teórico-epistemológico, técnico-instrumentais, assim como com abrangência de outros temas que o auxiliem em seu processo de formação e atuação profissional.

Os componentes curriculares que compõem as matrizes presentes neste dois PPCs (2013) foram organizados, de modo a favorecer a constituição do perfil do egresso preconizado pelas DCNs para a Educação Física e pelos demais documentos oficiais, tanto a nível federal quanto institucional.

Na sequência, apresento quadros com a nucleação dos componentes curriculares presentes na matriz dos cursos de Licenciatura e Bacharelado (2013):

NÚCLEO DE FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E HISTÓRICO-SOCIAIS					
Curso de Licenciatura			Curso de Bacharelado		
Componente Curricular	Créd.	H	Componente Curricular	Créd.	H
Fundamentos em Educação Física	4	80	Fundamentos em Educação Física	4	80
Crescimento e Desenvolvimento Humano	4	80	Crescimento e Desenvolvimento Humano	4	80
Psicologia da Educação	2	40	-		
Sociologia da Educação	2	40	-		
Educação Física, Corpo e Movimento	4	80	Educação Física, Corpo e Movimento	4	80
Pedagogia do Jogo	4	80	Pedagogia do Jogo	4	80
Educação Física, Saúde e Sociedade	4	80	Educação Física, Saúde e Sociedade	4	80
SUBTOTAL	24	480		20	400

Quadro 1. Representação do Núcleo de Fundamentos Ontológicos e Histórico-Sociais

Neste núcleo os conteúdos pretendem evidenciar debates sobre a realidade regional, a organização do mundo do trabalho, reconfigurações contemporâneas e a inserção comunitária. Diante disso, é composto por componentes curriculares relacionados à formação humanitária de profissionais, aos questionamentos do sentido da vida, e da compreensão da dimensão ontológica do ser humano (PPCs, 2013).

NUCLEO DE FUNDAMENTOS ÉTICO-EPITEMOLÓGICOS					
Curso de Licenciatura			Curso de Bacharelado		
Componente Curricular	Créd.	H	Componente Curricular	Créd.	H
Filosofia da Educação	2	40	-		
Iniciação Científica	2	40	Iniciação Científica	2	40
Educação Física e Infância	4	80	Educação Física e Infância	4	80
Metodologia da Pesquisa em Educação Física	2	40	Metodologia da Pesquisa em Educação Física	2	40
Projeto de Pesquisa I	4	80	Projeto de Pesquisa I	4	80
Projeto de Pesquisa II	2	40	Projeto de Pesquisa II	2	40
Epistemologia da Educação Física	2	40	Epistemologia da Educação Física	2	40
SUBTOTAL	18	360		16	320

Quadro 2. Representação do Núcleo de Fundamentos Ético-Epistemológicos

De acordo com os PPCs (2013) o Núcleo de Fundamentos Ético-epistemológicos busca qualificar a incorporação de postura investigativa dos acadêmicos, permitindo a autonomia intelectual para a identificação de objetos e questões da contemporaneidade que se relacionem à vida profissional e cidadã, assim como favorecer o desenvolvimento

de criatividade e iniciativa, para a proposição de alternativas para resolução de possíveis questões-problema.

NÚCLEO DE FUNDAMENTOS E CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL					
Curso de Licenciatura			Curso de Bacharelado		
Componente Curricular	Créd.	H	Componente Curricular	Créd.	H
Anatomia Humana	4	80	Anatomia Humana	4	80
Fisiologia Humana	4	80	Fisiologia Humana	4	80
Políticas e Gestão da Educação Básica	2	40	Pedagogia do Esporte I	2	80
Cinesiologia	2	40	Cinesiologia	2	40
Didática Geral	2	40	Bases do Treinamento Desportivo	4	80
Aprendizagem Motora	2	40	Aprendizagem Motora	2	40
Metodologia e Didática da Educação Física	4	80	Metodologia e Didática da Educação Física	2	40
Educação Física, Inclusão e Diversidade	2	40	Educação Física, Inclusão e Diversidade	2	40
Medidas e Avaliação em Educação Física	2	40	Medidas e Avaliação em Educação Física	2	40
SUBTOTAL	24	480		24	480

Quadro 3. Representação do Núcleo de Fundamentos e Conteúdos Básicos para a Formação Profissional

Este núcleo, de acordo com os PPCs (2013) é constituído por conteúdos de conhecimentos gerais, e também aprofundam conceitos e concepções das diferentes áreas, que antecedem a formação profissional, necessários para o efetivo domínio de conhecimentos específicos da área profissional, pois são suporte para o domínio e segurança dos estudantes no desenvolvimento de habilidades específicas.

NÚCLEO DE FUNDAMENTOS E CONTEÚDOS TÉCNICOS ESPECÍFICOS DO TRABALHO PROFISSIONAL					
Curso de Licenciatura			Curso de Bacharelado		
Componente Curricular	Créd.	H	Componente Curricular	Créd.	H
Esporte I – Atletismo	4	80	Esporte I – Atletismo	4	80
Esporte II – Voleibol	4	80	Esporte II – Voleibol	4	80
Esporte III – Basquete e Handebol	4	80	Esporte III – Basquete e Handebol	4	80
Esporte IV – Futebol e Futsal	4	80	Esporte IV – Futebol e Futsal	4	80
Dança	4	80	Dança	4	80
Ginástica I	2	40	Ginástica I	2	40
Ginástica II	4	80	Ginástica II	4	80
Práticas Contemporâneas em Educação Física I	4	80	Práticas Contemporâneas em Educação Física I	4	80
Práticas Contemporâneas em Educação Física II	4	80	Práticas Contemporâneas em Educação Física II	4	80
Estágio I	4	80	Estágio I	4	80
Estágio II	4	80	Estágio II	4	80
Estágio III – Educação Infantil	4	80	Estágio III – Iniciação Esportiva	4	80
Estágio IV – Anos iniciais do EDUCAÇÃO FÍSICA	4	80	Estágio IV – Saúde	4	80
Estágio V – Anos finais do EDUCAÇÃO FÍSICA e Ensino Médio	4	80	Estágio V	4	80

-			Fisiologia do exercício	4	80
-			Pedagogia do Esporte II	2	40
-			Atividades de Academia I	4	80
-			EDUCAÇÃO FÍSICA, Saúde e Sociedade II	4	80
-			Esporte V – Natação	4	80
-			Atividades de Academia II	2	40
-			Medidas e Avaliação em Educação Física II	2	40
-			Gestão e Empreendedorismo em Atividade Física	2	40
SUBTOTAL				78	1560

Quadro 4. Representação do Núcleo de Fundamentos e Conteúdos Técnicos Específicos do Trabalho Profissional

Este Núcleo é composto por conteúdos diretamente relacionados ao conhecimento e desenvolvimento específico de competências e habilidades da área de atuação. Estão presentes aqui conhecimentos relacionados às principais teorias, técnicas e tecnologias que integram a profissão, assim como temas atuais relacionados ao mundo do trabalho e as particularidades da área de formação (PPC, 2013).

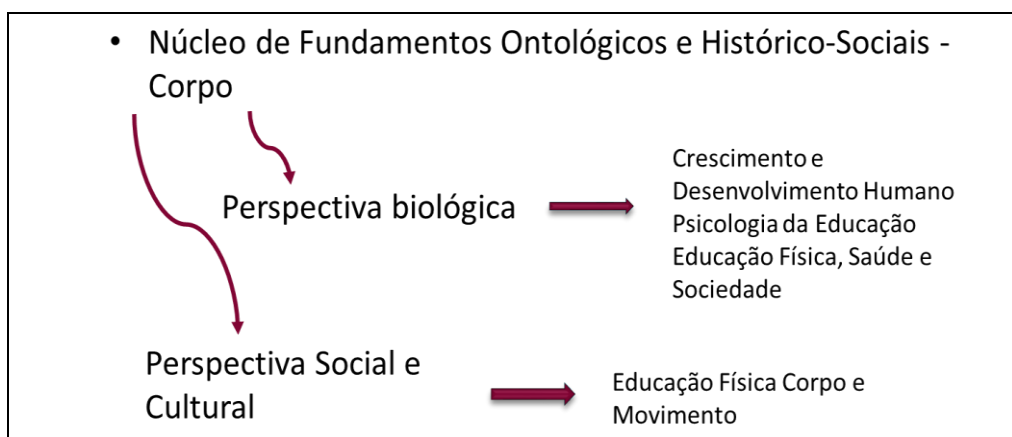
NÚCLEO DE SABER COMPLEMENTAR AO TRABALHO PROFISSIONAL					
Curso de Licenciatura			Curso de Bacharelado		
Componente Curricular	Créd.	H	Componente Curricular	Créd.	H
Leitura e Produção de textos	2		Leitura e Produção de Textos	2	40
Sociedade e Desenvolvimento Humano	2		Sociedade e Desenvolvimento Humano	2	40
Educação Especial e Inclusão	2		Seminário de Aprofundamento em Saúde	4	80
Libras	2		-		
Tecnologias em Educação	2		-		
Componente Curricular Eletivo	2		Componente Curricular Eletivo	2	40
Tópicos Integradores	2		Tópicos Integradores	2	40
Atividades Curriculares Complementares	10	200	Atividades Curriculares Complementares	10	200
SUBTOTAL				22	440
TOTAL DO CURSO				160	3200

Quadro 5. Representação do Núcleo de Saber Complementar ao Trabalho Profissional

Este núcleo procura oportunizar possibilidade de ampliação da formação, por meio do oferecimento de conteúdos que inserem o estudante no estado de arte da área de formação.

A partir dos núcleos de conteúdos visualiza-se os componentes curriculares que possam ter alguma relação com a temática dos corpos e diferenças...

Figura 02 – Esquema perspectivas do Núcleo de Fund. Ontológicos e Histórico-Sociais

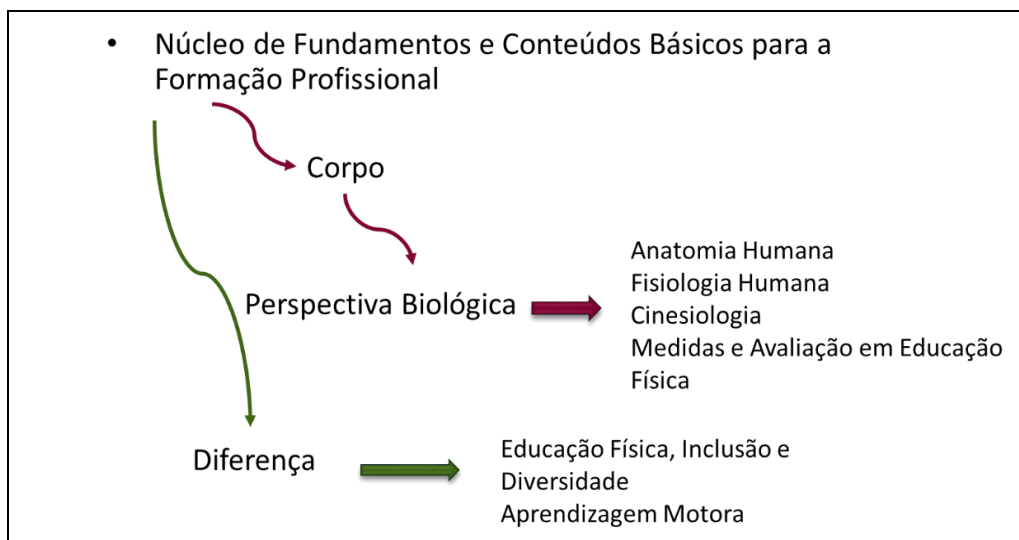


Fonte: A autora

Em relação à abordagem sobre corpos e diferenças, é possível perceber que no Núcleo de Fundamentos Ontológicos e Histórico-Sociais, tanto no Curso de Licenciatura como no de Bacharelado, há a presença de componentes curriculares que possuem em sua nomenclatura e também no ementário, possibilidades de discutir e proporcionar debates acerca da temática, como: Educação Física, Corpo e Movimento; Crescimento e Desenvolvimento Humano; Psicologia da Educação; Educação Física, Saúde e Sociedade. Embora, também visualize que a maioria deles aborde mais a questão do corpo, sobre a perspectiva biológica. No componente curricular Educação Física, Corpo e Movimento, fica mais evidente a abordagem às questões do corpo e sua constituição social e cultural, a partir da ementa e também dos conteúdos elencados, como: corpo, cultura e manifestações corporais, Corpo e movimento humano, Corporeidade.

Assim, entendo que este núcleo de conhecimentos tem a possibilidade de proporcionar, aos acadêmicos, através dos componentes curriculares que o constitui, uma discussão mais alargada em relação à constituição do sujeito e sua identidade. Pressuponho que na formação docente/inicial seja necessário uma composição estreita entre conhecimento da área de atuação, e também articulada a outras perspectivas de saberes relacionados às ciências humanas e sociais, não se detendo apenas numa formação por competências especializada, mas que apresente conhecimentos que possam “transcender e romper com uma visão de realidade fundada em subjetividades individualistas, egocentradas, e afirmar perspectivas de existências humanas que não tenham fim em ambientes e esferas populares” (MONTEIRO E COUBE, 2011, p. 70).

Figura 03 – Esquema de perspectivas do Núcleo de Fund. Conteúdos básicos para a Formação Profissional



Fonte: A autora

No Núcleo de Fundamentos e Conteúdos Básicos para a Formação Profissional, ambos os cursos, apresentam vários componentes curriculares que analisam os corpos, principalmente, sobre o aspecto dos conhecimentos biológicos como: Anatomia Humana, Fisiologia Humana, Cinesiologia, Medidas e Avaliação em Educação Física, pois abordam a questão do corpo enquanto sua constituição física, transformações e funcionamento da ordem biológica.

Concordando com Louro (2000, p.66), acredito que “o corpo não pode ser compreendido como uma entidade “simplesmente” biológica e, além disso, parece impositivo questionar se o biológico não é ele próprio, significado na e pela cultura. (LOURO, 2000, p. 66). Penso que a Educação Física contemporânea, precisa ampliar sua atuação para além do domínio de códigos restritivos e prescritivos quanto ao uso correto do corpo, em prol de evitar problemas posturais e de saúde, na promoção da boa forma, de maneira que possa auxiliar os alunos dos diferentes contextos de atuação do professor de Educação Física, a se libertarem das inúmeras imposições sociais sobre o corpo. A partir do processo de formação inicial, é possível oportunizar ao futuro professor alargar seus conhecimentos em prol de uma atuação que objetive repensar a produção de sentidos e significados aos corpos, reinventando conteúdos, formas de saberes e auxiliando aos alunos no processo de constituição de suas subjetividades e identidade corporal.

Quanto a abordar a temática diferenças, o Núcleo de Fundamentos e Conteúdos Básicos para a Formação Profissional inclui os componentes curriculares: Educação

Física, Inclusão e Diversidade; e Aprendizagem Motora. O componente “Educação Física, Inclusão e Diversidade” aborda em seu ementário o trabalho com a diversidade dos grupos de pessoas com necessidades especiais, e em seu conteúdo programático menciona a questão da diversidade e as políticas públicas inclusivas, assim como aspectos relacionados às sociedades indígenas e afrodescendentes. Já Aprendizagem Motora, elenca em seu conteúdo a questão das características e diferenças individuais, vinculadas ao processo de aprendizagem dos movimentos.

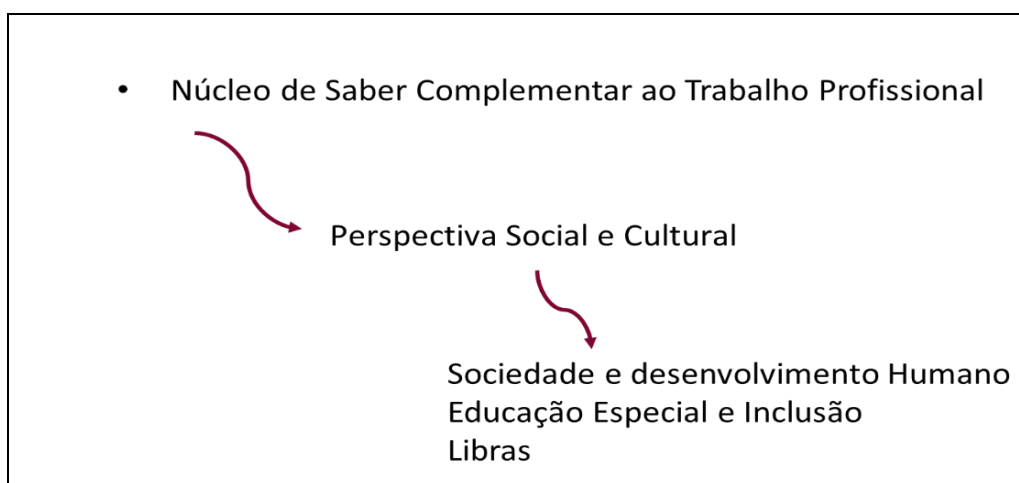
Com base nestas evidências, considero que as discussões sobre as diferenças não podem ser vinculadas apenas a um ou dois componentes curriculares, mas necessitam permear todo o processo de formação. Porém, estes elementos, demonstram uma certa falta de apropriação por parte do corpo docente, para enfrentar determinadas temáticas, as quais não são conhecimentos técnicos ou específicos da área em questão, no caso da Educação Física.

É preciso discutir e promover possibilidades de entendimento acerca dos corpos e diferenças, no processo de formação, pois ao deparar-se com a realidade social, principalmente, no decorrer da realização de intervenções pontuais e, mesmo dos estágios, os acadêmicos necessitam de uma visão ampliada dos sujeitos/corpos, de modo a desnaturalizar determinados estereótipos e padrões que circulam nos diferentes campos de atuação profissional. Como afirma Foucault (2007) o corpo acaba sendo objeto de múltiplas técnicas e alvo de diferentes práticas como a moralização, normalização, modelização, capacitação, treinamento, entre outras. Assim, o professor de Educação Física necessita entender que o corpo se constitui na produção histórica e política e, por essa razão pode produzir “regimes de verdades” sobre si, ordenando comportamentos, normas, padrões estéticos e estereótipos, de saúde, e para tanto precisa ampliar os olhares para as diversas formas e proposições de se lidar com o corpo.

Em referência ao Núcleo de Saber Complementar ao Trabalho Profissional, ao analisar os componentes curriculares que o compõem, foi possível identificar estes três componentes que abordam questões específicas da constituição identitária dos sujeitos: Sociedade e Desenvolvimento Humano, Educação Especial e Inclusão, Libras. O componente curricular Sociedade e Desenvolvimento Humano, menciona em seu ementário questões referentes ao sujeito enquanto ser cultural, ético e político. Já os componentes de Educação Especial e Inclusão, e o de Libras tratam da questão das diferenças vinculadas às pessoas com deficiência ou com necessidades especiais, não abordando o tema de forma mais conceitual e ampliada, enquanto dimensão social.

Assim, é possível perceber que ainda é necessário ampliar no curso de formação inicial, a forma de visualizar a perspectiva das diferenças presentes nos variados contextos de atuação da Educação Física (escolas, academias, clubes). Possibilitando espaços de discussão e debates acerca de ampliar os olhares ao outro e sua constituição histórica e social, com suas diferenças. Como afirmam Gaio e Porto (2011) conviver com as diferenças emerge a aceitação do outro e dos outros como eles são, e não como deveriam ser, mas sim percebendo que suas limitações e possibilidades precisam ser atendidas, consideradas e estimuladas a partir de sua sinalização.

Figura 04 – Esquema de perspectiva Núcleo de Saber Complementar ao Trabalho Profissional



Fonte: A Autora.

Ao analisar o Núcleo de Fundamentos Ético-Epistemológicos e o Núcleo Fundamentos e Conteúdos Técnicos e Específicos do Trabalho Profissional, não é possível visualizar nos componentes curriculares que compõem este núcleo, a presença da temática corpos e diferenças, tanto na ementa como no conteúdo. Estes dois núcleos reúnem o maior número de créditos em componentes curriculares, totalizam 72 créditos na Licenciatura e, 94 créditos no Bacharelado. Porém, acreditamos que a discussão em relação à constituição identitária dos corpos e às diferenças, possam estar permeando vários dos componentes curriculares, uma vez, que a questão da corporeidade se constitui uma temática transversal dos PPCs dos Cursos (PPC, 2013), como podemos identificar a partir da Figura 05, presente logo mais à frente..

Mas, esta aproximação também não se dá de forma tranquila ou garantida, pois sabe-se que ao ministrar determinado componente curricular o professor acaba por

assumir determinadas posturas frente ao ementário descrito no PPC, e nem sempre se apropria do documento como um todo. E talvez, esta falta de apropriação pode vir a comprometer uma estrutura maior de organização, quando se pensa no processo de formação inicial organizado em um Projeto Pedagógico de Curso, que é disciplinar, mas que também apresenta uma possibilidade de diálogo entre os componentes curriculares, a partir dos núcleos de conhecimento e dos anos temáticos, como já mencionados.

Ao pensar ou projetar, um planejamento apenas voltado no ementário do componente curricular, um professor pode deixar a desejar em relação ao processo de formação, afetando diretamente no desenvolvimento do acadêmico, para o alcance do perfil de egresso almejado pelo PPC, neste caso específico, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura tem como perfil:

O egresso do Curso de Graduação em Educação Física - Licenciatura, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual, e pautado nos princípios humanos/éticos, deverá ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto formal/escolar, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a compreender e atender as diferentes manifestações e expressões da cultura de movimento (PCC, 2013a, p. 34).

E o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado (2013), apresenta como perfil do egresso:

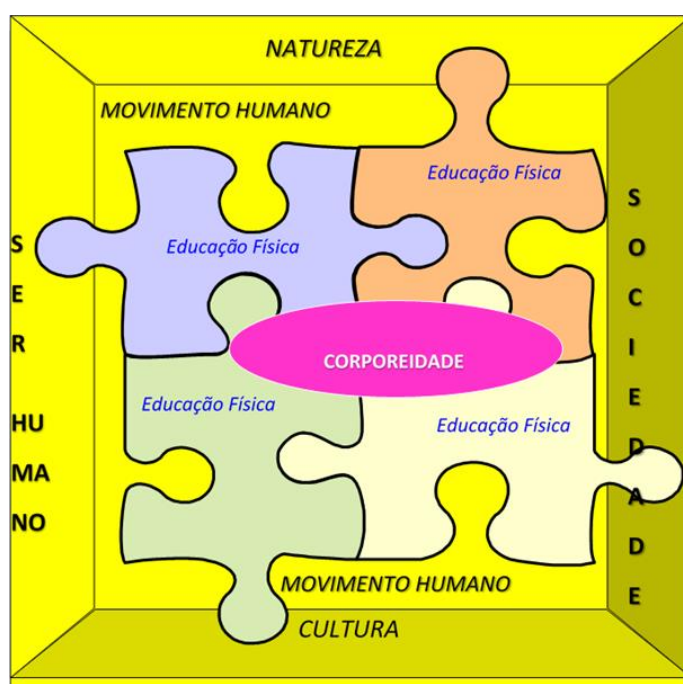
O egresso em Educação Física, com curso de Bacharelado fundamentado nas Resolução nº 07, de 31 de março de 2004, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado nos princípios humanos/éticos, será formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto não escolar, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender/compreender as diferentes manifestações e expressões da cultura corporal de movimento no âmbito **da iniciação esportiva e saúde** (PPC, 2013, p. 37).

Em ambos os PCCs (2013), evidenciam-se que os perfis almejados são semelhantes, diferenciando-se sob a perspectiva dos contextos de atuação, mas percebendo que ambos os egressos devem ter uma formação ampliada, com o intuito de agir de forma crítica e reflexiva, pautando em conhecimentos técnicos, científicos e culturais.

O perfil almejado num PPC, parece muitas vezes algo utópico e inalcançável, mas ao mesmo tempo, representa tanto para docentes como discentes dos cursos, uma direção a ser tomada, na tentativa de alcançar o melhor num processo de formação inicial, em que as estratégias adotadas é que darão o tom e a possibilidade, de atingir o possível dentro do esperado.

De acordo com Rezer, Saad e Nascimento (2008), é importante considerar que, além da produção específica do campo, as políticas públicas vem determinando as formas de constituição de projetos curriculares de cursos de graduação, constituindo metas narrativas, de certo modo necessárias, mas que também representam uma opção de verdade, de grupos que provisoriamente se encontram em situação favorecida, o que denota um olhar que disciplina e apresenta nuances limitadoras e normatizadoras, para referenciar os direcionamentos neste sentido. A Figura 05, a seguir demonstra os Elementos da Organização Curricular do Projeto dos Cursos Educação Física.

Figura 05. Elementos da organização curricular.



Fonte: PPCs (2013, p. 30 e 34)

Embora a corporeidade, figure como temática que transcende todas as áreas da Educação Física, conforme a imagem extraída dos PPCs (2013), na matriz curricular, especificamente, nas ementas dos componentes curriculares, esta questão não fica tão evidente. Penso que esta discussão permeia de forma transversal os componentes, principalmente, através dos debates em torno dos anos temáticos e também dos módulos temáticos, descritos nos PPCs (2013).

Os Módulos Temáticos apresentam-se na transversalidade do curso e se configuram como “o agrupamento de um conjunto de componentes curriculares que apresentam semelhanças em relação ao objeto de estudo, com pontos de intersecção disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar” (PPCs, 2013, p. 51,52).

Nesta direção, os PPCs analisados parecem apontar para o que Rezer (2014, p. 196) coloca como:

[...] uma possibilidade para promover fissuras entre os muros disciplinares poderia ser a construção coletiva de “temáticas transversais”, em torno das quais algumas ou, por que não, *todas* as disciplinas poderiam se movimentar, sem deixar de preservar suas especificidades. Como exemplo, parto da ideia de que, independentemente do espaço de intervenção, todas as disciplinas, cada qual ao seu modo, apresentam procedimentos e conhecimentos em comum.

Talvez esse exercício de promover fissuras nos muros disciplinares, possa ser uma prova de alteridade, considerada necessária para o avanço do trabalho docente na formação inicial em Educação Física, em que este esforço possa contribuir para a aproximação de diferentes comunidades específicas da Educação Física em busca de soluções para suas próprias problemáticas cotidianas (REZER, 2014). Para tanto, também se torna necessário um amadurecimento das possibilidades, constituídas por propostas, que reconheçam a importância de enfrentar a discussão interdisciplinar com a sua dimensão de complexidade.

Acredito que não se trata de tarefa fácil o encontro de diferentes horizontes, mas que ao assumir o compromisso com o processo de formação inicial, os docentes precisam estar coadunados em prol de objetivos comuns e abertos ao desafio de pensar coletivamente, exercitando a arte da humildade e alteridade, na discussão e implementação de um projeto coletivo.

Assim, entendo que talvez, a partir das discussões e debates promovidos pelos professores acerca dos anos temáticos e também dos módulos, seja possível que questões referentes à ampliação dos olhares sobre os diferentes corpos e diferentes subjetividades possam ser abordados nestes momentos. Embora, também aqui haja uma dependência do entendimento e interesse do docente em abordar questões desta natureza, uma vez que não há um direcionamento e previsão explícita de abordagem às temáticas relacionadas aos corpos e às diferenças nos Projetos Pedagógicos de Cursos.

Esta condição pode ser percebida e evidenciada, em alguns momentos, a partir dos discursos dos acadêmicos, os quais apresento na seção a seguir.

4.3. DISCURSOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OS SUJEITOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

Os discursos, a partir daqui analisados, foram manifestados no Grupo Focal realizado ao longo do trabalho de campo, conforme já descrito no percurso metodológico desta tese. Neste tópico, apresento argumentos expressos pelos acadêmicos de várias fases do curso de Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física, ambos da Unochapecó.

O grupo foi composto por oito (08) acadêmicos, que efetivamente compareceram aos quatro encontros. Inicialmente, foram convidados quatorze (14) estudantes, sendo dois de cada período em andamento naquela ocasião (2017/1), dos quais no primeiro encontro compareceram onze (11) e nos seguintes oito (08) acadêmicos. Como nos referenciais sobre grupos focais (IERVOLINO, PELICLIOLI, 2001; BARBOUR, 2009; DAL'IGNA, 2014) é mencionado que o grupo pode ser formado por uma faixa de oito (08) a doze (12) componentes, acreditamos que a composição com oito (08) acadêmicos, mais as duas mediadoras foram suficientes para obtermos informações que compusessem nosso arcabouço de discursos para o objetivo desta tese.

Os acadêmicos frequentavam diferentes períodos dos cursos de Educação Física - Bacharelado e Licenciatura. De forma a preservar a identidade dos participantes eles receberam nomes fictícios, conforme a seguir: *Alex e Mel*, frequentavam o oitavo período do Bacharelado; *João e Grazi* estavam no quarto período do Bacharelado; *Marta, Denis e Artur*, no segundo período do Bacharelado e *Miguel*, no quinto período da Licenciatura.

A partir das manifestações e acontecimentos ocorridos nos encontros, divido esta seção em unidades de discurso que orientam a discussão pertinente a esta tese. A primeira unidade se refere aos *Corpos, enquanto concepção discursiva dos acadêmicos*. Na segunda unidade, evidencio acontecimentos vinculados aos discursos sobre *os Corpos, os padrões e estereótipos e as diferenças*. E na terceira unidade de discurso, finalizo refletindo acerca da *Formação inicial e as mudanças a partir do curso de Educação Física*.

Entendendo que os discursos são produções que se entrecruzam e se relacionam historicamente, assim é possível que os acontecimentos na sua regularidade possam estar vinculados a mais de uma das unidades aqui apresentadas, aproximando-se de uma construção em rede de significações, algo bem consoante com a complexidade da pesquisa em tela.

4.3 1. Corpos: concepção discursiva dos acadêmicos

Para iniciar a apresentação desta categoria penso que a reflexão se dá ao pensar na constituição dos corpos e, que podemos perceber nos diálogos, emergir questões de sentido, diferenças, valores, realidades, territórios, entre outros elementos. Como afirma Ionezawa (2010) a partir do encontro entre corpos, se produz a diferença, permitindo a emergência de outro corpo, compondo diferenças, em que há a constituição de uma série de afectos imprevistos, inéditos, em que o corpo traz novidades intensas.

No processo de construção das identidades corporais, evidencia-se a presença da vida social, que mediada pela globalização dos estilos, lugares e imagens, transportados pela mídia e sistemas de comunicação cada vez mais interligados e acelerados, acabam por desafiar as condições orgânicas do corpo, modificando as aparências, na forma de estilos diferenciados de vestir, nas remodelações do corpo, sejam através de extensas horas de atividade física, ou micro e macro cirurgias, com o intuito de ultrapassar fronteiras na busca incessante por padrões, muitas vezes inatingíveis.

Através dos discursos, por vezes, os sujeitos transparecem uma representação de dominação e submissão dos corpos, revelando uma domesticação do olhar, em nome de uma pseudoverdade instituída, que produz formas-de-ser que reduzem os corpos a números, medidas, valores, e que trazem impactos determinantes para a formação inicial, especialmente em campos do conhecimento como a Educação Física, edificados em torno da noção de “corpo atlético”.

Goldenberg (2011), em pesquisa realizada com homens e mulheres da cidade do Rio de Janeiro, comenta que o corpo apareceu para o público analisado, como um corpo coberto por sinais distintivos, embora a exibição e desnudamento sejam públicos e possam dar a ideia de um corpo mais livre, na verdade ele permanece prisioneiro de normas sociais que são internalizadas pelos sujeitos. Ainda a autora afirma que “[...] o corpo e tudo o que ele simboliza, estimula nos brasileiros a conformação com um estilo de vida e a um código de conduta. A obediência a estas normas é recompensada pelo sentimento de pertencer a um grupo.” (GOLDENBERG, 2011, p. 552). Aqui, ainda infiro que os estilos de vida e os códigos de conduta, também operam de diferentes maneiras, em nosso país, por exemplo, podemos identificar isso, nas nossas diferentes regiões brasileiras, pois elas apresentam compreensões e formas distintas de referenciar-se ao corpo, devido as proporções geográficas e culturais de nosso país. Isso se traduz talvez, pelos diferentes desdobramentos que os determinantes hegemônicos sociais apresentam,

considerando os aspectos culturais que constituem as formas de ser de cada sujeito, nas diferentes regiões onde habitam.

Não só as identidades são construídas na diferença, mas também elas são constantemente desestabilizadas por aquilo que deixam de fora (LOURO, 2000, p.70). Deste modo as representações diariamente apresentadas nomeiam e posicionam, de diferentes formas os corpos como corpos “bombados/sarados”, corpos gordos, corpos saudáveis, corpos esculpidos, corpos deficientes, como se estas fossem as verdadeiras representações. Considerar um corpo incompleto ou defeituoso por ausência de um membro ou de sentido, é dar respaldo às normas que inscreveram e desenharam o que seria um “corpo ideal”, num determinado tempo e realidade. Assim, possivelmente estas normas acabam por se materializar no corpo como códigos inscritos que apresentam seus efeitos normativos, mas que podem ser alterados a qualquer momento por novas identidades, com novas normas.

Ao considerar as normas, pode-se estar referindo à sua inserção e capacidade de hierarquizar e classificar, quando estabelecem uma identidade como “modelo” a ser seguido. Geralmente, essa identidade corresponde àquela que possui “[...]todas as características positivas possíveis, em relação as quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2014, p.83). Isso acontece mesmo dentro da própria diferença, que se edifica também como um espaço de disputa de forças. Pois quando se fala de corpos diferentes, se considerar apenas os aspectos biológicos pode-se ignorar a diferença e nivelar os comportamentos, primando pela normalidade.

Ao estabelecer o espaço de diálogo com os acadêmicos, alguns discursos surgiram, quanto ao significado e representação sobre corpos.

João – Acho que a visão de corpo é vista muito parecida biologicamente, mas diferente na forma de falar, de caminhar...

Grazi – A gente se expressa completamente com o nosso corpo.

Alex - Vejo o corpo como o lugar onde a gente mora. Eu preciso dele. Se eu estou bem com ele eu sou uma pessoa feliz, mas se algo não está bem, pode ser que meu corpo também não esteja bem. Acho que não é só o psicológico, pode ser físico também neste corpo.

A partir destes discursos, é possível perceber quanto a concepção de Corpo que os colaboradores do estudo apresentam, uma perspectiva reducionista na representação, com uma visão dicotômica (físico e mental), ainda perpassada por uma visão fragmentada com um olhar biológico, ontológico do seu próprio corpo. Surge como se o corpo fosse um objeto dissociado do homem, com possibilidade de ser desmembrado, mas também com

possibilidades de diferenças entre os corpos, entre certas estruturas de pensamento, como mencionado por João “...diferente na forma de falar, de caminhar.”

Conforme Najmanovich, (2002, p.103) o corpo não é somente o território próprio, mas o lugar de encontro, “ao sair do *feitiço* do modelo mecânico, temos acesso ao ser humano que não se resigna a ser um autômato, que não é feito de barro e do sopro divino, mas que tampouco é meramente um conjunto de átomos regidos por leis eternas”.

Ao manifestar a questão do corpo como “lugar onde a gente mora”, o discurso de Alex deixa transparecer a ideia de o corpo ser outro e não o eu. Como denota Le Breton (2015) as fronteiras do corpo, são ao mesmo tempo, os limites da identidade de si, e se despedaçam e disseminam confusão. Se o corpo se dissocia da pessoa e, só se torna circunstancialmente um fator de individuação, a clausura do corpo não basta mais a afirmação do eu e, então toda a antropologia ocidental se ofusca e abre-se para o inédito. (LE BRETON, 2015, p. 26).

Lembremos, portanto, de que é por ser corpo que somos julgados e classificados. Na contemporaneidade, o corpo deixou de ser a identidade de cada um, destino do sujeito, para se tornar um somatório de elementos que podem ser desmembrados e colocados à disposição de um indivíduo que pretende manipulá-lo e apreendê-lo em si, para tornar o corpo, a peça principal de sua afirmação pessoal. Assim, deixando de ser o corpo, a encarnação irreduzível do sujeito, o ser no mundo, para tornar-se uma construção, em conexão com objeto transitório e suscetível, manipulável por diversas formas de emparelhamento. (LE BRETON, 2015).

Nos discursos elucidados pelos acadêmicos, também é possível perceber a relação do corpo enquanto algo que possuo, “[...] o meu corpo” (Alex). Porém como posso possuir algo que sou? Estas compreensões parecem ainda não estar tão esclarecidas aos acadêmicos, merecendo aprofundamento no próprio campo da Educação Física; o sentido e significados atribuídos ao corpo perpassam pelo papel, lugar e atuação dentro das práticas sociais, pois “[...] do corpo nascem e se propagam significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator” (LE BRETON, 2012, p.07).

Assim, a impressão que fica, é que há um distanciamento grande entre a perspectiva de reconhecimento das diferenças e a forma como os acadêmicos percebem e se percebem enquanto corpo, pois as concepções de corpo nos levam a inferir na presença ainda, de uma visão dicotômica/dualista, que perpassa em nosso convívio

cultural, não só pelas questões relacionadas ao corpo (corpo/mente), mas por outras diversas classificações em torno de oposições binárias: homem/mulher, branco/preto, heterossexual/ homossexual, em que o clima cultural atual em que vivemos representa ambiente desfavorável para discussões que abordem estas esferas.

Desta forma, nossos corpos são afetados por representações que se apresentam em nosso cotidiano, como modelos e padrões a serem seguidos. E como ocorre no campo da representação, esta adesão não acontece sem resistência, porque ao falar de cultura, se estabelece relação com o poder e sua representação, também constituído por um imaginário social, cultural das relações sociais.

Como afirma Deleuze (2002) os corpos são relações de velocidade e lentidão, são sempre uma relação e, essa relação tem um tipo de variação de potência – aumento ou diminuição. Assim, “o que nós temos é a ideia do que acontece ao nosso corpo, a ideia das afecções do nosso corpo, e é apenas por tais ideias que conhecemos imediatamente nosso corpo e os demais, nosso espírito e os demais” (DELEUZE, 2002, p.173).

Entendo que as diferentes formas corporais, que perpassam pelo curso de Educação Física, estão imbricadas de significados e sentidos, por imagem/linguagem discursiva ambígua, que se associa diretamente aos discursos do corpo saudável e magro, com o de saúde e beleza, vendendo saúde, forma física e beleza, como se fossem artigos idealizados, atingíveis por meio da atividade física. Portanto, esses enunciados (como padrões corporais) vão tornando-se discursos prontos e potencializados como um discurso hegemônico, sem a preocupação com as possíveis e existentes diferenças.

Vale lembrar que, muitas vezes, se vivencia situações de discriminação, preconceito e violência dirigidas àquele/as que não se aproximam das representações idealizadas de determinadas corporalidades. Assim, entendo que, ao não problematizar a construção de representações discursivas hegemônicas sobre os corpos, a área da Educação Física contribui para que estas sejam cada vez mais naturalizadas, ou até mesmo, banalizadas; e dessa maneira, de acordo com Larrosa (2002), vamos sendo induzidos a nos julgarmos e, convidados a uma certa administração, governo e transformação de nossos corpos em relação a essas narrativas centrais.

Nos encontros do grupo focal, surgiram também discursos frente à relação dos acadêmicos em situações de conseguir identificar e/ou perceber as diferentes expressões com o corpo, os diferentes significados e sentidos expressos pelo outro.

Artur – Acho que a gente consegue identificar isso na aparência da pessoa. Consegue identificar quando ela não tá bem, quando ela tá triste, quando tá feliz. Quando você não tá bem com você mesmo, não vai conseguir se expressar bem com a outra pessoa, pode tratar ela mal, mesmo sem querer...

Marta – Na maioria das vezes a gente não sabe olhar para o outro; a gente não consegue identificar os problemas dos outros, identificar a expressão que ele está dando; que quer dizer muita coisa na expressão e a gente não identifica. Acho que esse é o grande problema da gente, não olhar para o outro. Acho que é até que a gente não aprendeu ainda, a saber olhar. Muito está na cultura: Ah, Tá! É um ser humano! E o que ele está tentando me dizer com algum gesto que ele tá demonstrando?!

Alex - Acho que pode ser, no meu ponto de vista, na maioria das vezes, o egoísmo das pessoas. ‘Eu me preocupo comigo e o restante é problema dos outros, não é problema meu.’.

É possível considerar como múltiplas as variantes do encontro com o outro: todas reiteram a dificuldade que temos de nos colocar em relação ao outro e refazem o trajeto de identificação-projeção que se encontra no fundamento do próprio acesso à autonomia do nosso corpo. Como nos diz Larrosa (1994, p.80)

“[...] aprender a olhar é, reduzir a indeterminação e a fluidez das formas: uma arte da espacialização ordenada, da constituição de singularidades especializadas, a criação de "quadros". E também aprender a vencer a indeterminação e a fluidez do olhar mesmo: uma arte da focalização ordenada”.

No encontro entre corpos, há sempre o processo de produção de afecções, originadas e determinadas pelas movimentações e modificações no corpo, que dizem da presença de outro corpo, com o qual se encontra: são marcas de um corpo sobre o outro. Essas marcas também permitem certos reconhecimentos e pertencimentos, relacionados à identidade, favorecendo processos de inclusão ou exclusão perante determinados grupos sociais, pois os corpos são marcados social, simbólica ou materialmente pelo próprio sujeito ou pelos outros. As marcas podem ser produzidas de forma simbólica ou física (uma aliança, um véu, uma tatuagem, musculatura definida), o que permite aos sujeitos que possam ser acolhidos ou recusados por determinados grupos.

Neste sentido, se percebe então que é no corpo e por meio dele, com seus encontros e desencontros, que os processos de normalização e/ou afirmação de regras que regulam a sociedade se materializam e se expressam. Embora estas normas, afirmações e classificações possam ser transitórias e circunstanciais, de acordo com as exigências sociais para cada tempo, legitimadas por regulações e convenções através das redes de poder.

Ao comentar com os acadêmicos sobre que tipo de corpo, com qual corpo a área da Educação Física atua, os discursos demonstraram entendimento quanto aos diferentes corpos e a inquietação com relação aos padrões e exclusões estabelecidos.

Grazi – Todos os tipos de corpo.

Marta - Por que ninguém é igual a ninguém. Ninguém pensa igual, a gente pode ter algumas ideias que sim, que se cruzam, que são parecidas. E o corpo também, fisiologicamente eles podem ser parecidos, pode ser igual, mas como ser humano, são diferentes, todos os tipos.

Alex – Se tem um profissional que não pode discriminar o corpo, somos nós. Não podemos deixar o mais gordinho, o considerado “sem talento”, sem jogar. Eles têm que jogar, eles têm que participar, tem coisas para aprender.

Marta – É inclusão de todos, é um olhar de como a pessoa é. Ela tem que estar naquele coletivo, ela tem que estar ali. Você não pode olhar pra uma pessoa de forma diferente...

João – Até porque se você excluir, estas vivências, estas práticas podem fazer falta para ele mais para frente.

Alex – Às vezes aquele que é o mais excluído é o que mais quer participar.

Marta – Na maioria das vezes, acho que é assim.

Alex – Não trabalho em escola, nem pretendo, pelos meus motivos. Mas acho que na escola tem muitos grupos, inclusive na faculdade. E acho que isso no colégio é um grande problema, e o profissional de EF, pode ir quebrando com isso, o que é bom para todo o grupo e, não só para dois ou três.

Em sua prática diária o professor de Educação Física, independentemente do contexto de atuação, contribui e influencia a produção de sentidos e significados atribuídos ao corpo. As experiências ou privações proporcionadas aos seus alunos, acabam por produzir situações com significados, que perpetuam regras, normas, comportamentos, padrões e estereótipos, como sendo os únicos parâmetros e, fechando novas possibilidades e olhares diferentes de perceber e de lidar com o próprio corpo e também com os dos outros.

De acordo com Larrosa (1995) nosso olhar é muito menos livre do que pensamos e achamos, pois, nosso olhar está constituído por diferentes mecanismos que nos envolvem e fazem ver de determinada maneira.

O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo. (LARROSA, 1995, p. 83).

Embora se possa identificar, no discurso dos acadêmicos, o interesse e a preocupação em respeitar e trabalhar com as diferenças nos contextos da Educação Física, também é possível perceber que isto não se dá e não se dará de forma tranquila em nosso meio. Pois, somos abraçados (enquanto professores e enquanto sujeitos), a todo momento por diferentes dispositivos que disparam estereótipos e padrões corporais a serem seguidos e almeçados pelos diferentes corpos da sociedade.

Ao percebermos que os estereótipos são “[...] lugares comuns do discurso, o que todo mundo diz, o que todo mundo sabe” (LARROSA, 1994, p.83), talvez seja um

caminho para o professor vislumbrar uma possibilidade de estabelecer e construir diferentes discursos com seus alunos, diferentes práticas. Desse modo, descobrindo e resistindo, alternando comportamentos e promovendo novas formas de subjetividade, a partir de novas experiências corporais e identitárias.

4.3.2 Corpos – Padrões, Estereótipos e Diferenças

Durante o grupo focal, foi possível identificar nos discursos algumas inquietações, evidenciando a maneira de como trabalhar com as diferenças, mas ao mesmo tempo percebendo que nossa área ainda apresenta julgamento e a ideia de que o corpo deve apresentar-se dentro de padrões de imagem já estabelecidos (corpos magros, com musculatura definida, com aptidão física para qualquer modalidade), tanto para acadêmicos, quanto para professores que atuam na Educação Física.

Ao estar presente nos mais diversos espaços, o corpo diferente contribui para a desconstrução de valores e princípios construídos pela sociedade como universais¹⁶, verdadeiros, legítimos e únicos e que nos rodeiam diariamente, pois as identidades são nuances e, conforme se ampliam os sistemas de significação e representação cultural, mais possibilidades de identificações e articulações existem (HALL, 2014).

A expressão aqui de um corpo diferente, pode se referir ao corpo diferente em nossa prática docente, pelos discursos que o circundam, que produz significados, nomeia e o posiciona, ao lhe atribuir diferentes identidades. Assim sendo, ao não refletirmos mais e “enxergarmos” as diferenças, continuaremos a trabalhar como estamos habituados, correndo o risco de reforçar a homogeneização cultural que elege alguns corpos em detrimento de outros, dos corpos diferentes e, assim aceitaremos a diferença, tendo como base a identidade normatizada, o idêntico (SKLIAR, 2003).

Ao perceber que os procedimentos que fabricam os estereótipos dos discursos, os preconceitos¹⁷ de nossa moral e os hábitos de nossa maneira de conduzir-nos, nos

¹⁶ A questão dos universais remonta a Platão, Aristóteles, e, a partir deles, à Filosofia Medieval. Como exemplo de universais, podem ser considerados questões como poder, estado, entre outros (também a diferença, etc.). Por isso, seria adequado considerar que sua edificação de princípios e valores se dá a partir de contingências específicas, como leituras de mundo, construídas em um dado momento, em circunstâncias históricas e que se encontram em movimento, portanto, passíveis de discussão.

¹⁷ Os preconceitos são os tópicos da moral, o que todo mundo valoriza igualmente, as formas do dever que se impõem como óbvias e indubitáveis. E grande é também o poder dos preconceitos. Os hábitos são os automatismos da conduta. O que se impõe em relação à forma de conduzir-se. (LARROSA, 1994).

mostram que somos menos livres do que pensamos, quando falamos, julgamos ou fazemos coisas, vemos que estes nos mostram também sua casualidade. Surge assim, a possibilidade de falar de outro modo, de julgar de outro modo, de conduzir-nos de outra maneira (LARROSA, 1994). Esta possibilidade demonstra o dito nos discursos a seguir:

Mediadora – Então nestes corpos diferentes, qual a relação que a gente faz destes corpos com a EF?

Mel – Com o jeito de ser, cada um tem a sua individualidade e a gente deve respeitar. Se um é mais cheio do que eu, eu tenho que respeitar, todos têm que se respeitar... no todo, essa individualidade que é a diferença das pessoas, eu acho.

Alex – Respeitar, mas não excluir. Pensando no grupo. Tem que respeitar as diferenças corporais, procurar manter a união entre todos.

Grazi – Tratar todos da mesma maneira tanto pessoalmente, como profissionalmente.

Mediadora – E vocês acham que na EF funciona desta forma?

Miguel – Necessariamente não.

João – Não.

Mel – Não

Mel – Tem muito julgamento. Até uma pessoa disse pra mim: - Você faz EF? Tipo...

Alex – Com cara de espanto, no mínimo! ...

Mel – É, uma pessoa que faz EF, tem que ser magra, tem que estar em forma... E até julgamento nosso. A gente tá na área e também julga... Eu vejo muito isso, o julgamento de outras pessoas e de nós mesmos que estamos na atuação...

Alex – É que o pessoal tem aquele ponto de vista que o profissional de EF é a referência, tem um corpo como se fosse o dito corpo perfeito, assim estético. É a mesma coisa que o pessoal julga se o nutricionista estiver acima do peso, o dentista com os dentes feios.

Os vários conjuntos diferenciados de relações sociais produzem novas diferenças e uma variedade de posições de sujeito (HALL, 2014, p. 17). Provocam crise de identidade, pois a demarcação do eu centrado, do sujeito, se encontra estremecido nos diferentes contextos, social, político e cultural. E desta forma, no contexto contemporâneo estão inseridos os professores com sua identidade pessoal e profissional, sofrendo as incertezas da sociedade globalizada, que determina mudanças e coloca as identidades profissionais em conflito entre “uma formação tradicional e cultural que em determinados períodos atravessou a nossa subjetividade e discursos e, estilos de corpos e condutas na Educação Física, que são propostos como verdadeiros e corretos para o momento”. (BARUKI, 2016, p. 121).

Assim, os discursos aqui demonstram, que o professor de Educação Física também se encontra com corpos diferentes, trazendo consigo dificuldades e desafios que se dão no âmbito de situações diversas pois, não há verdades quanto a estilos de corpos e

Preconceito é uma opinião desfavorável que não é baseada em dados objetivos, mas que é baseada unicamente em um sentimento hostil motivado por hábitos de julgamento ou generalizações apressadas. A palavra também pode significar uma ideia ou conceito formado antecipadamente e sem fundamento sério ou imparcial. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Preconceito>.

comportamentos. O que se vivencia são as construções de corpos e comportamentos que, por razões sociais, políticas e culturais, transformaram-se em hegemônicos, e passam a ser abaladas pela presença do corpo diferente. A essas construções corporais podemos chamar de padrões e/ou estereótipos¹⁸.

Os estereótipos passam a vigorar de acordo com interesses e poderes que perpassam os caminhos da construção da sociedade, pois algo é um estereótipo quando convoca mecanicamente o assentimento, quando é logo compreendido, quase não há nem o que dizer. E grande é o poder dos estereótipos, tão evidentes e tão convincentes ao mesmo tempo (LARROSA, 1994).

Para Foucault (2004, p. 126) “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações [...]”, assim o autor afirma que os micropoderes perpassam o corpo social, ocasionando transformações e modificações de comportamentos nos sujeitos. Aqueles que não se enquadram nos estereótipos valorizados socialmente, acabam por ser vitimados por discriminações, preconceitos e estigmas, como ocorrem com as pessoas negras, com deficiência, homossexuais, índios, idosos, mulheres, em que as diferenças acabam se transformando em desigualdades.

No contexto educacional, também é perceptível o quanto os estereótipos são evidenciados e valorizados, vindo a transformar as diferenças em desigualdades nas salas de aula, para aqueles que não se adequam aos padrões determinados, fazendo assim, deste contexto um espaço de difusão de preconceitos e de pouco enfrentamento das diferenças e diversidades. Na Educação Física, por exemplo, há a tendência à valorização dos mais habilidosos, excluindo por vezes, àquele mais baixinho, gordinho, com menos aptidão, sem ao menos dar-lhes a oportunidade de estimulação e à participação de espaços de atividades físicas, recreativas e esportivas, evidenciando apenas os padrões já estabelecidos daqueles que são/ou não mais aptos às atividades, ou aparentam ser.

¹⁸ Estereótipo, *στερεότυπος*, vem do grego *stereos* (sólido) e *typos* (figura, emblema) que produz a composição de uma "impressão sólida". O termo vem do mundo da impressão (SEC XVIII) – moldes permitiam reproduzir duplicatas de placas metálicas que possibilitavam a impressão massificada de livros, jornais e *etc.* A analogia no campo da semântica foi um pulo (SEC XX). Assim, estereótipo se refere a simplificações de mundo, como acomodamento psicológico sobre nossa compreensão das coisas do mundo (que precisam ser examinadas com mais cuidado e critério), derivado de leituras simplificadas sobre questões complexas (a simplificação da vida está no nosso olhar) que acabam massificadas pelo uso e pela falta de pensamento (um dos males de nosso tempo, um tempo de pós-verdades). <https://pt.wikipedia.org/wiki/Estere%C3%B3tipo#Etimologia>

A escola enquanto um espaço em que todos tem o direito/dever de frequentar, precisa consistir num espaço democrático conduzindo e favorecendo debates e enfrentamentos de questões (temáticas) que dizem respeito a todos, promovendo discussões e aprendizagem acerca daquilo que é comum, sem deixar de respeitar e entender as diferenças, pensando numa proposta de igualdade nas diferenças.

Em seus discursos, os acadêmicos, também fizeram referência à questão das imagens e padrões esperados para o corpo do professor de Educação Física, estereótipos veiculados por diferentes fontes, que aguçam a interpretação e expectativa dos sujeitos para conquistá-lo.

Mediadora – Vocês acreditam que existe uma ‘imagem a zelar’, digamos assim, com um corpo com algumas medidas certas...

Miguel – E isso não é só entre nós adultos... Até as crianças comentam como pode um professor de EF gordinho na escola?... Já escutei isso quando um professor é um pouco mais gordinho do que outros.

Mel – Isto é veiculado, então as crianças enxergam o que é veiculado pra elas. No caso se falam, que os professores têm que ser magros, a criança vai notar que o professor é mais gordinho. Daí ele vai perguntar porque o professor é mais gordinho...

Alex – E tudo isso é veiculado pela mídia.

Miguel – Na academia também, dependendo da academia, eles não falam, mas não vão contratar. Eles olham, falam que não, mas olham teu currículo e olham pra pessoa, se a pessoa não se encaixa no padrão deles, eles não contratam.

Mel – Podem até contratar, mas vão pressionar a pessoa para ela seguir tal padrão. Magro, atlético

João – Saudável

Mel - Às vezes nem tão saudável, a pessoa sendo magra e atlética, já tá ótimo!

Mediadora – E no curso de EF? Vocês acham que existe isso? Na relação entre alunos, nas turmas, vocês acham que existe isso? Existe um padrão?

Mel – Existe.

Alex – Bastante!

Mel – Até com professores. A gente já notou, que tem professor que é mais gordinho e outro professor julga... A gente já notou.

Miguel – E entre a turma a gente já comentou algo meio neste sentido, tem aqueles comentários meio que na brincadeira, mas... Também que o colega tá acima do peso e, que talvez não consiga fazer aquele tipo de atividade.

Marta - Às vezes, a gente ouve - o que essa pessoa tá fazendo no curso de EF?...Não tem nada a ver, não tem nada a ver com o padrão do pessoal da EF. A gente fica pensando o que que vale mais o teu corpo físico, ou o teu interesse, o conhecimento...

Assim, neste recorte do grupo focal, é plausível inferir que estes discursos denotam situações vivenciadas e ainda presentes no cotidiano da sociedade, de maneira constante. Reafirmando estereótipos corporais e, que mesmo num contexto (universitário), que poderia (e deveria) avançar e superar determinados preconceitos e normas, imbricadas no contexto contemporâneo, ainda encontra dificuldades de ultrapassar essas barreiras.

O corpo foi sempre alvo da regulação cultural, pois nele estão inscritos normas, valores e outras formas de expressão, que mostram a estreita relação entre cultura e poder. Para o corpo diferente, que acaba sendo instituído como uma identidade “anormal” e “ineficiente” no teor classificatório, coube a diferença, já que a identidade de corpo perfeito, na concepção anátomo-fisiológica e, eficiente em termos de produção, foi construída como normal (BAKURI, 2016).

Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007), existem dispositivos normatizadores que são envolvidos com o estabelecimento das normas, enquanto que os normalizadores são aqueles que procuram colocar todos sob uma norma estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade já definida por essa norma. A partir do conceito de normalização de Foucault, encontro em Veiga-Neto (2005) a afirmação de que a norma é aplicada em termos disciplinares, quando tenta ajustar as pessoas, mediante gestos e ações, a um padrão preestabelecido como normal, em que o modelo a ser seguido representa a identidade política e cultural hegemônica. Sendo que a cultura, não está apenas no que consideramos como objeto ou parte material, mas na forma como a enxergamos, a representamos e ela nos é representada, ou seja, está constituída nas práticas sociais.

Como consequência das normas, as categorizações foram criadas com suas assimetrias de poder, cujo propósito foi estabelecer entre os sujeitos sociais, uma representação de cultura que identificasse o “normal” e o “anormal”, de forma que essas categorizações não fossem questionadas, e sim, ao contrário, naturalizadas.

Através da cultura compreende-se o mundo, pois ela atribui sentido a tudo que existe nele. E, quando se afirma que a cultura está associada ao poder, é porque a atribuição de um sentido e significado se dá no campo da cultura associado/articulado às relações sociais. E também se trata de um campo de tensão, porque a articulação é uma categoria que marca o panorama político contemporâneo, contra as diferentes formas de subordinação e exclusão (BARUKI, 2016).

Ao mencionar no grupo focal que “...Até as crianças comentam ... como pode um professor de EF gordinho na escola?...”, Miguel aponta para a questão sobre o que se aprende, sobre o significado de determinado jogo, como afirma Larrosa (1994, p. 47):

O dispositivo pedagógico produz e regula, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade dos autores. E aprendem também uma certa imagem das pessoas e das relações entre as pessoas: que cada um tem determinadas qualidades pessoais, que é possível conhecê-las e avaliá-las segundo certos critérios.

É possível perceber que os estereótipos acabam por organizar as relações sociais e, isto também perpassa para contextos educacionais, em situações que apresentam como base o controle da sexualidade, do esquema binário biológico, ser homem, ser mulher, ser branco, ser preto, desprezando assim as perspectivas plurais de construção social e cultural. De acordo com LOURO (2010):

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados — portanto, não são concebidos — do mesmo modo por todas as pessoas. (LOURO, 2010, p. 59).

A afirmação de Louro (2010), parece específica da escola, mas pode-se transferir estes ditos para o contexto da educação superior, pois também ali os estudantes (e professores também) parecem não perceber e valorizar as múltiplas facetas de constituição dos diferentes sujeitos e espaços que por ali circulam. Porque, conviver com a pluralidade, ampliar a visão de mundo, de sociedade, de sujeito, vem necessariamente acompanhada de ousadia, humildade e coragem, pois ao penetrar na ordem das relações, provoca deslocamentos para novos núcleos de sentido, busca emergências de outras ordens, onde o risco e a aventura são companheiros efetivos. (EIZIRIK, 2007).

Desta maneira, a existência de possibilidades de novos aprendizados que denotam a transformação de paradigmas perante os estereótipos existentes, pressupõe um entrelaçamento entre o conhecimento pela afecção dos diferentes corpos e o conhecimento de ideias comuns que proferem importância às relações que ocorrem no encontro destes. E à medida que, experienciam novas realidades corporais, novas sensibilidades, se constituem em diferentes corpos.

Assim, autores como Moreira, Chaves e Simões (2017, p.207), sustentam que o entendimento de corporeidade seja abraçado, pois este traz em si a superação da ideia dualista de corpo e o concebe numa complexidade estrutural na qual “(...) o ser humano passa a ser considerado, a um só tempo, antropológico, psicológico e biológico. O corpo do homem não é um simples corpo, mas corporeidade humana, só compreensível por intermédio de sua integração na estrutura social”.

Refletir sobre o corpo é refletir sobre o ser humano e, como ponto de partida, devemos considerar o respeito à diferença e diversidade humana através da sua

individualidade, pois, é na diferença que nos encontramos, uma vez que, “ser corpo é ser eu”, e isso possibilita a tradução da subjetividade do ser humano, tornando-o único em suas diferenças e lhe permite viver sua presenticidade na sua existência. Pelo corpo que estabelecemos relações, que dialogamos com os outros, que nos fazemos humanos com necessidades singulares. É sendo corpo, que vamos elaborando sentidos e significados de ser e estar no mundo e, é pelo corpo que somos, estamos e interagimos. (REZER, ROCHA, KLEINUBING, 2018).

Parece-me que ainda não conseguimos nos considerar corpo na particularidade, nas possibilidades, nas potencialidades e na singularidade de sermos diversidade humana. Mesmo os acadêmicos expondo discursivamente sobre as questões relativas ao estereótipo imposto para o professor de EF, em alguns momentos se contradizem ao mencionar que “um corpo ideal é aquele em que eu possa me sentir bem” (Grazi) e ao mesmo tempo debatem como no recorte abaixo:

Marta - Nem sempre vou estar feliz com meu corpo;
Grazi- A maioria das meninas não está
Marta - A maioria das vezes não tá feliz, mas não só com o nosso corpo, mas naquele momento a gente acha que aquele corpo não é ideal para nós.
Grazi – Principalmente as mulheres!
Mediadora – E o que me deixa infeliz com o corpo?
Alex – A opinião dos outros. Acho que a maioria das pessoas são influenciadas pela opinião do próximo.
Marta – ou da própria mídia!

Assume-se, então, uma padronização corporal ditada por uma rede de interesses e anula-se o corpo, enquanto corpo-sujeito integrante de uma sociedade, que se apresenta de forma plural, singular, híbrida, democrática, excludente e inclusiva. Ao apresentar a postura de ser corpo numa perspectiva de diversidade e pluralidade humana, fazendo o enfrentamento aos padrões determinados pelos interesses de parte da sociedade, o corpo assume-se enquanto sujeito que foge dos padrões que o classifica e o rotula. Desta forma, esse corpo será diferenciado não mais pelos títulos que recebe e o evidencia como um ser diferente, mas pela situação única de ser corpo atuante no mundo.

Diante disso, é a condição de ser (estar) corpo: com deficiência, obeso, mulher, negro, índio, idoso, com sua característica singular, que é corpo sobre todas as formas. No momento em que este sujeito é estigmatizado, social, cultural e afetivamente, seu corpo deixa de ser considerado como um ser que se movimenta e que participa como qualquer outro, que não apresenta sinais corporais que o evidencie como diferente. (REZER, ROCHA, KLEINUBING, 2018).

O entendimento de corpo apresentado por Foucault (1985) está relacionado à formação cultural, histórica e aos valores educativos. O corpo vincula-se ao nível de formação cultural-social e à dimensão individual (subjéctiva), em que cada um necessita cuidar de si mesmo, percebendo que “[...] o cuidado de si é um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tomar nós próprios como objeto de nossa aplicação” (FOUCAULT, 1985, p.53)

Portanto, evidencia-se que é no campo da cultura que as identidades e as diferenças são constituídas, e isso atinge profundamente a vida das pessoas. Em vista disso, é preciso mostrar a importância que a cultura tem assumido na sociedade contemporânea, estando presente no estilo de vida dos corpos, no ritmo de trabalho e consumo, nas relações e na produção das identidades e diferenças, assim como no percurso de formação inicial dos sujeitos.

Na sociedade atual, no que concerne ao corpo, me utilizo aqui da designação “identidade líquida” de Bauman (2001), em que as identidades flutuam, onde a leveza e o deslocamento delas se contrapõem ao peso da sociedade sólida, ou seja, quebram os antigos padrões, assumem outros, para entendermos que os corpos mudam constantemente, instigados pelas mudanças culturais, e isso de certa forma, afeta também o modo com que a área da Educação Física atua, e passa a sugerir uma revisão de suas práticas.

Pensando que a “identidade líquida” também sugere uma certa efemeridade, mudanças corporais constantes, conforme o interesse de muitos ou de determinados grupos, acentuando também padrões de consumo e de rendimentos, de alterações corporais através de cirurgias plásticas, implantes, medicamentos, cosméticos, de maneira a omitir e/ou modificar as consideradas imperfeições do corpo, é possível acreditar que isto venha a gerar corpos que assumem também, diferentes classificações e hierarquias.

Denotando assim, o entendimento de que os estereótipos tanto podem simplificar e organizar a realidade, quanto servir para justificar e racionalizar as ações e condutas, lideradas por aqueles que possuem o poder perante os demais, poder de disseminar informações, poder de coibir ações e implementar políticas sociais.

4.3.3 Formação Inicial: há mudanças a partir do curso de Educação Física?

Neste ponto, apresento os discursos que emergiram no grupo focal, a respeito dos movimentos realizados durante o processo de formação inicial, com relação às discussões e/ou abordagens sobre os corpos e as diferenças, permeando também os discursos relacionados ao percurso de formação.

A formação inicial trata-se de um período importante em que são construídos e adquiridos conhecimentos indispensáveis para a atuação profissional. Um momento em que futuros professores podem, ou não, alterar as concepções e conceitos que possuem acerca de saberes relativos à sua área, como corpo, educação, aprendizagem, saúde, práticas corporais, entre outros, que fazem parte da Educação Física.

Como afirma Nóvoa (1992) estar em formação implica em investimento pessoal, com liberdade e criatividade durante o percurso para a criação de projetos próprios, de forma a construir uma identidade, também profissional. Ainda para o autor “a formação não se constrói pela acumulação (de técnicas, de cursos ou de conhecimentos), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p.13).

A identidade profissional, constrói-se por diferentes discursos e práticas pedagógicas. A rotina universitária, os hábitos como o de posicionamento dos alunos em filas nas aulas práticas, ou as carteiras enfileiradas nas salas de aula, denotam marcas históricas e culturais do século XIX ainda presentes. Acreditar que esta é uma prática adequada, ou relevar que “é assim que se trabalha na Educação Física”, sem expor e debater sobre as devidas relações com identidades de poder e domínio cultural, de forma alguma traz aportes para o trabalho e reconhecimento dos corpos e suas diferenças. (BARUKI, 2016).

Perante isso, trago recortes dos discursos interpelados pelos acadêmicos quanto a estar em processo de formação, no curso de Educação Física.

Mediadora – O que já mudou? Depois que entraram para a universidade? Como está a constituição deste corpo/sujeito?

João – Acho que muita coisa já mudou para mim. Até esta liberdade que a universidade dá para os alunos; a entrada e saída; dá aos acadêmicos a oportunidade de sua organização/autonomia – experiência...

Alex – Para mim o que mudou muito foi o poder de argumentação. Eu acho que isso mudou muito, questionar, buscar informações e conhecimentos para defender a opinião. Isto já valeu muito a pena ter estado aqui!!

Alex – É que eu vejo que no nosso curso tem muita gente perdida. Em vários sentidos! E cara, tem aí maus profissionais e você não sabe porque, entendeu?! Eu acho que não precisa ser o melhor, mas você tem que saber onde buscar...

Marta – Eu preciso me organizar, depende de mim.

Alex– Claro! Não depende do outro, se ficar esperando pelo outro, acho que não vai dar certo!

Marta- o que mudou pra mim foi a responsabilidade, se organizar e ser proativo. Ao morar fora de casa, você tem que mudar, se organizar, tomar seu lugar e ir atrás do que você quer... E uma coisa que mudou (já falei), e que chamou muito a atenção e eu estou tentando mudar é o olhar para o outro. É você identificar o outro, se colocar no lugar do outro para tentar entender como aquele outro ser funciona.

Diante destes discursos, posso perceber que estes sujeitos veem as possibilidades de crescimento a partir da formação inicial, conseguem compreender a necessidade de também eles, serem proativos e desenvolver a sua autonomia na busca por seu espaço enquanto profissional.

Existe durante o processo de formação inicial, um desafio, para aqueles que atuam neste nível de educação, no sentido de possibilitar uma formação que consiga educar os profissionais para o domínio da arte da mediação, entre a produção do conhecimento e a intervenção. Uma formação do profissional professor/pesquisador que possa favorecer, no caso da Educação Física, a crescente possibilidade de intervenção e legitimação das práticas corporais. A esse sujeito em sua formação acadêmica deveríamos ensinar a associação entre o ver, o ser, o fazer, o conhecer, o compreender e o conviver, ou seja, uma formação que permita uma ação profissional que respeite os princípios, que estejam em sintonia com os contextos sociais e culturais dos alunos e, especialmente, que incorpore o entendimento da complexidade humana.

Desta forma, existem desafios para os docentes dos Cursos de Educação Física, imersos na cultura contemporânea, pois o corpo tornou-se uma “vitrine móvel de conquistas científicas e tecnológicas” (SOARES; FRAGA, 2003, p. 15), e assim os docentes necessitam refletir e questionar sobre os alicerces nos quais estavam firmados o sujeito educacional moderno, aliando agora à sua subjetividade e identidade a natureza corpórea, construída a partir dos conhecimentos e aprendizagens (ZOBOLI; ALMEIDA; BORDAS, 2014).

Neste sentido, os acadêmicos também expressam em seus discursos o quanto a sua formação tem perpassado temas que são cruciais para uma atuação mais crítica, reflexiva, com olhar mais alargado para os muitos caminhos de sua prática. Caminhos que muitas vezes precisam ser desconstruídos, como a imagem e a expectativa inicial do

curso e, que no decorrer do processo são descobertos como novas possibilidades e conhecimentos até então impensados, como no recorte abaixo:

Mediadora - E porque que a mídia não influencia vocês nisso? E como vocês conseguem ver isso? Isso é mídia? Isso é corpo diferença. É saúde... É um padrão.

Alex – Por que eu acredito que nós, como futuros profissionais de EF, temos o conhecimento de saber as diferenças disso.

Mel – Foram várias disciplinas que trabalharam isso, né?

Alex – Exatamente. Então nos ajuda a abrir os olhos de como trabalhar com os diversos públicos. Então acho que sim, que a nossa formação é ideal para isso, por ser generalista. Temos aulas de crescimento e desenvolvimento humano, no início do curso, de anatomia, de todos os corpos. E isso é importante.

O nosso curso ele te deixa muitos caminhos, muitos mesmos.

Marta – Acho que além de poder trabalhar, acho bem legal, por que agora a gente está tendo EF, Corpo e Movimento, e nossa, temos outra visão de corpo. A gente começa a perceber um outro ser e, entende como é que é entender o outro. Por que é um... é bem louco assim.... No começo é muito difícil, você não entende nem a si mesmo, como é que vai entender o outro?

Denis – É mesmo

Marta – Daí vai tendo o processo, de você ir entendendo você, para depois entender o outro. E aí você consegue trabalhar... eu acho bem legal isso. Por que não é só trabalhar com idoso, ou com criança, ou com rendimento, mas é você entender esses corpos. Isso é bem interessante!

Alex – É eu falo isso, pois eu estou no oitavo período, então eu tô quase com o pé fora da graduação e eu acho que as pessoas demoram para entender isso. No começo da graduação tu acha que tem que entrar aqui focar num assunto e ir com ele até o final. Agora que eu estou no final eu, vejo que não é assim... que a universidade sim, abriu muitos campos para a gente atuar e, cabe a nós escolher pra onde nós vamos seguir, o que nós vamos seguir e quais áreas nós vamos atuar. E isso me deixou muito satisfeito com o curso. Por não ter focado numa área, que era o que eu queria quando eu entrei, uma área só. Mas existem outras, elas estavam lá e eu precisava dar conta. Só que depois de um tempo eu comecei a ver que não era bem o que eu queria, e sim o que o curso tinha a oferecer...comecei a ver o curso com outros olhos. Daí se torna muito melhor e muito mais produtivo.

Para uma formação crítica, que resulte em uma opção política pedagógica profissional, coerente com as necessidades dos diferentes contextos, um projeto de formação precisa promover condições ao acadêmico de atuar, de lutar por condições mais justas e equivalentes para todos os sujeitos, de forma a construir posturas de cidadania, primando por princípios de concreticidade, especificidade e flexibilidade. Parece-me, neste caso específico do Curso de Educação Física, que o discurso dos acadêmicos indica que o processo de formação tem se mostrado diversificado e, com oportunidades de proporcionar situações de se encontrar com a profissão de maneira diversificada, comprometida e ampliada.

Isto fica mais evidente nas colocações principalmente dos acadêmicos que estavam no período final do curso “...foram várias disciplinas que trabalharam isso” (Mel), “...nos ajuda a abrir os olhos de como trabalhar com os diversos públicos. Então acho que sim, que a nossa formação é ideal para isso, por ser generalista.” (João). Embora

os dois acadêmicos do segundo período também tenham mencionado disciplinas que ampliaram seus olhares para questões da formação humana “... a gente está tendo EF, Corpo e Movimento, e nossa! Temos outra visão de corpo. A gente começa a perceber um outro ser e, entende como é que é entender o outro” (Marta).

A partir destes discursos percebo que há um engajamento e reconhecimento por parte dos acadêmicos, de que no processo de formação em curso, ocorrem experiências positivas que denotam a sensibilização para o olhar para as diferenças, de modo enfrentar o desafio da docência, posteriormente, com um suporte/embasamento sobre a inclusão e o respeito, para incluir e perceber as possibilidades de constituição de diferentes corpos, mas que necessitam também de oportunidades de igualdade (direitos, reconhecimentos, representação).

Também, considerando as experiências de estágio como as possibilidades mais efetivas de colocar o acadêmico em contato com o futuro campo de atuação (e tudo o que isso implica) compartilho com Rezer (2014), a ideia de que a atuação docente e o fazer pedagógico devem ser perspectivados como elementos centrais no processo de formação, reunindo a escuta e o diálogo como o possível caminho pelo qual os sujeitos envolvidos possam reconhecer e potencializar as experiências vividas no campo de atuação escolhido.

No recorte a seguir, trago uma passagem dos discursos dos acadêmicos, em que as experiências de estágio foram abordadas e mencionadas como oportunidades ímpares de exercício da profissão, assim como de reflexão sobre ela.

Alex – Eu vejo os estágios... Eu já reclamei muito dos estágios que nós tivemos... só que hoje eu vejo que foram extremamente importantes. Por que? Porque, nossa, eu andei em cada lugar por aí nos estágios... não complicados, mas em áreas que mexem muito com a pessoa em si. Primeiro eu pude escolher, então fui na academia que era o que eu queria. No outro estágio eu fui parar num hospital de crianças, esse lugar é tenso! Tem que ser forte lá dentro...do hospital. Criança é um negócio que mexe muito com a pessoa, pelo menos comigo mexeu muito. Depois teve o estágio no SUS. Um público diferente, uma visão totalmente diferente do que eu tinha. E agora sim, agora eu voltei para a academia e aí tu começa a analisar todos os públicos que tu tiveste durante os estágios. Por isso que eu volto a defender o curso. Por que eu não fui só pra academia como eu queria, eu vi muitas coisas nos estágios. Que abrem muito campo, que você não sabe que tem.

Miguel – É e nós na licenciatura, a gente passou por todos os níveis, desde a EI, EF e EM. Então a gente tem uma noção do que acontece na escola. Pois, às vezes, a gente planeja, faz plano de aula perfeítnho, chega lá e você não consegue colocar em prática tudo aquilo que você tinha imaginado. Então, o primeiro estágio que é o Educação Infantil, foi o que mais gostei, por que umas das áreas que eu mais gosto de trabalhar; já outros colegas odiaram, por que as crianças não faziam nada, não escutavam, não sentavam... não ficavam quietas.... Então cada fase tem suas individualidades....

Miguel – Sim, são corpos diferentes,

Marta – Então, eu tava pensando lá no hospital, não é estágio, é projeto de extensão, mas às vezes, eu planejo uma coisa e não dá. Não vai! E olha que a gente convida, mas tem crianças que... A gente pergunta

do que mais gosta, tenta organizar dentro daquilo que elas mais gostam, chega lá e... Não vou fazer! (Risos...) Acaba com você. E aí?! E não tem conversa...

Mediadora – E quando chega neste impasse do acaba, é algo que é só seu ou o curso ajuda a reestruturar alguma coisa, ou fica assim, acaba?!

Marta – Não! É que assim, aí, você volta para o curso. Como ele te dá essas múltiplas visões você consegue ajeitar as coisas diferentes para reverter essas situações. Isso está ajudando lá com as crianças. Se fosse que a gente não estudasse nada relacionado, aí seria muito difícil. Eu acho muito difícil trabalhar com crianças nesta situação (oncologia). Acho que daí você traz a relação da maioria das disciplinas. Quando a gente não consegue realizar uma atividade, lembrar de tal professor que na disciplina falou tal coisa, que ajuda você a adaptar. Ah! Vou utilizar desta maneira, vou falar de forma diferente. Falar com o aluno, olhando olho no olho. Do jeito que você tentando vai vendo se vai dando certo. E se não deu certo hoje, vou tentar de forma diferente amanhã. Até que uma hora vai dar certo.

A partir dos discursos acima, parece aceitável pensar que a partir das experiências dos estágios, os acadêmicos adquirem possibilidades de ampliação de horizontes e de discussões, pois ao sair do ambiente acadêmico e ir ao encontro do espaço de atuação e, retornar ao curso, ocorre a preparação para o enfrentamento e debate perante as diversas realidades encontradas, as diferentes constituições de corpo, os diferentes encontros com o outro. É importante esta possibilidade de inquietação, pois acredito ser fundamental discussões e reflexões sobre “o outro”, “seu corpo” como um corpo que não é somente “aquele corpo já estabelecido” ou “um corpo como o meu”, mas também corpos diferentes dos padrões produzidos simbólica e discursivamente, pelas diferentes culturas médica, militar e pedagógica, como eficiente/deficiente, disciplinado/indisciplinado, normal/anormal. (BARUKI, 2016).

No entanto, nem sempre os acadêmicos, compreendem o estágio curricular obrigatório como parte essencial de sua formação, destinada ao conhecimento da área de atuação, de forma a ampliar seus conhecimentos diante da realidade que lhes espera, de forma contextualizada. Frequentemente, tratam o mesmo como uma estrutura rígida e instrumental a ser cumprida, que os professores orientadores exigem, pois, ler a realidade requer algumas habilidades, como afirma Pimenta (2001, p.76), enfatizando que o aluno deve “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção”.

Entendo assim, que na formação de docentes torna-se indispensável uma organização estreita entre profundidade de conhecimentos objetivos da área de formação/atuação, articulada às diversas perspectivas dos saberes presentes nas ciências humanas e sociais, e não somente uma formação especializada, por competências, primando sim, por conhecimento de si profundo, abrangente e que rompa com uma visão de realidade baseada “em subjetividades individualistas, egocentradas e, que possam

afirmar perspectivas de existências humanas que não tenham fim em ambientes e esferas particulares” MONTEIRO e COUBE, 2011, p. 70).

Ao entender o mundo descobre-se a si mesmo, ao concentrarmo-nos também na incontestável realidade de nossas vidas interiores. E, é por esta via que poderemos abrir as possibilidades de um saber mais total; não totalizante e que não queira ser único. Que possa tecer necessidades e saberes locais e globais, particulares e universais, abrindo-se para a busca da possibilidade de participação em uma vida mais ampla e feliz, para além de uma existência fechada em torno dos interesses particularistas do poder instituído. (MONTERIO E COUBE, 2011, p.71).

Muitas vezes, contribuímos para que as mais “problemáticas” representações se combinem, se difundam e se potencializem, na medida em que nós mesmos as legitimamos, a partir das posições de sujeito que ocupamos. Assim como Veiga-Neto (2002), considero que as representações já seriam temas suficientes para que as repensemos crítica e continuamente, principalmente, no processo de formação inicial.

No campo da Educação Física, (assim como em outros, mas nosso foco é esta área), podemos ver várias formas de sujeitos, sendo constituídas para atender as especificidades de cada época (diferentes representações), pois em cada época ecoam discursos diferenciados, que apresentam relações de forças organizadas pela exterioridade social que através de seus dispositivos fabricam diferentes tipos de sujeitos nomeando assim diferentes tipos de corpos. Neste sentido, o sistema de representação expõe processo classificatório que está presente em cada época, uma vez que representar é arbitrar e dizer “essa é a identidade”, “a identidade é isso” (SILVA, 2007, p. 91); dando sentido à identidade e à diferença, assim a representação no circuito da cultura, inclui e exclui, e acaba por estabelecer os critérios dos que podem e dos que não podem pertencer a determinados grupos.

Mas, também é importante considerar que nos discursos, os significados são criados por nós, e estes significados não são rígidos, pois não conseguimos estabelecer significados fixos e imutáveis, havendo sempre a possibilidade de um novo sentido ser articulado. Os discursos, quando interpelam o corpo, têm uma intencionalidade, cada um buscando imprimir, por meio dele, seu sistema de representação.

Como afirma Lüdorf (2009) o corpo passa a adotar normas de disciplinamento, além de auto impostas, também impostas pela sociedade e instituições da contemporaneidade, como: mídia impressa, ou televisiva, academias, escolas, clínicas estéticas. Concordo com a autora, de que se torna fundamental que a partir da formação inicial, os futuros professores de Educação Física, possam preparar-se para lidar

criticamente, refletindo sobre o impacto das novas demandas corporais, tanto durante sua formação inicial, como nos seus diversos contextos de atuação.

Desta forma, a Educação Física, possui a tarefa “de esculpir o corpo, para além do sentido puramente estético ou sentido literal da palavra, mas, em um sentido amplo de formação humana” (LÜDORF, 2009, p. 102), pois esta área/disciplina não pode deixar de ser entendida como uma prática educativa e ainda, prática social que almeja educar por meio do movimento, trabalhando com os sujeitos e os seus corpos em constante construção e interação social.

A formação inicial deveria também ser entendida como formação cultural, como formação para a liberdade e para a autonomia; que é uma formação aberta, ampla, que valoriza o domínio teórico, o desenvolvimento da sensibilidade artística e cultural, o espírito da dúvida e da crítica, a preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento corporal. Se entendermos que o corpo não é uma "coisa", mas fonte de sentido e significado, então a educação a partir da escola, na sua compreensão de homem como ser no mundo, apresenta sua importância para a pessoa descobrir a si próprio, os outros e o mundo. Neste sentido, a formação inicial assumiria que é uma importante contribuição para que o sujeito desenvolva as suas próprias habilidades corporais e intelectuais.

No intuito de “provocar” um pouco mais de discussões durante o grupo focal, acerca da formação em Educação Física, enquanto mediadora, propus duas perguntas de forma escrita aos acadêmicos, conforme segue:

**A formação em EF ensina a enxergar o outro ... os que não se enquadram, que desviam dos tais padrões de corpo ideal (ou normalidade)?*

** Somos sensibilizados a pensar o quanto os corpos são plurais porque são diferentes, marcados por indicadores tais como: idade, geração, etnia, classe social, gênero, sexualidade, rendimento, aparências?*

Num primeiro momento as manifestações foram tímidas e um pouco evasivas:

Alex – Acho que sim, a primeira.

Todos – com certeza, sim, acredito que sim ...

Mediadora - De que forma?

Miguel - Acho que era o que nós estávamos falando antes, conversando com os colegas. Todos têm direito à atividade física, a praticar um esporte e, é na EF que a gente, no ciclo da educação básica, todos têm direito. E é lá que vão estar o bom, o gordinho, o mais ou menos, então é ali que a gente precisa deixar de lado estes padrões.

Silêncio – pensando ...

Após algumas respostas, a mediadora precisou realizar algumas provocações em relação ao processo de formação, aos momentos e disciplinas que poderiam ter contribuído, e então surgiram outros eventos importantes...

Mediadora – Em que momento que vocês percebem isto que vocês disseram que a formação inicial auxilia vocês nesta primeira questão? Em que tipo de disciplina, de discussão? Em quais momentos?

Marta – Pra mim, eu comecei a perceber isso quando eu vim pra cá, na verdade. Por que eu estava fazendo disciplinas em outra universidade e a gente quase não conversava muito sobre esse assunto, não discutia. E daí quando vim pra cá, comecei a pensar questões que a prof. Carla falava, e tal, e agora com Corpo e Movimento, a gente tem discutido. E tem sido tudo! Para a gente entender como a gente é. Pelo menos se enxergar, perceber estes corpos diferentes, a questão do outro, vem o conhecimento para perceber que são corpos diferentes, culturas diferentes, pensamentos diferentes.

Denis – Acho que para mim e para Marta, que estamos começando agora, ainda está tudo um pouco vago. Tivemos algumas discussões em Crescimento e Desenvolvimento, agora corpo e movimento. Mas são percepções ainda bem diferentes deles que já estão no final do curso. Já temos uma visão diferente do que era no primeiro, mas ...

Mediadora – Sim, mas lembra que eles colocaram que começaram a “acordar” para algumas questões a partir do quarto. Você já está em vantagem...

Mel – Então acho que cada um tem seu jeito de ser cercado por pessoas diferentes, me tornei uma pessoa diferente ... A minha cultura é diferente, por exemplo, uma pessoa que mora em outra cidade, é tudo diferente.

Mediadora – Em alguns momentos do curso, ou durante vários períodos do curso, existe alguma questão que traz isso à tona, que vai discutir com vocês alguns momentos a respeito disso...O curso enquanto estrutura, organização, ele respeita essas diferenças, mas ao mesmo tempo consegue no coletivo, num processo, com o objetivo de formação, discutir isso? Ou cada um fica na sua?!

Denis – Eu não tinha essa visão. Tô começando a ver isso agora. Eu não pensava no outro, pensava... eu sou assim. O outro...é daquele jeito..., mas agora já é possível refletir um pouco sobre isso, mas claro, a gente está no começo do curso ...

Mel – Como é formação, a gente tem tempo Eu não imaginava que eu ia ter o que eu penso agora... Ah Eu não gosto de tal coisa, nunca vou fazer! Não gosto de tal pessoa... Não é assim, eu tenho que respeitar as condições de cada um ...

Miguel – A mesma coisa não gostar de determinados indivíduos, nunca vou trabalhar com esse tipo de pessoas. Daí você vai num determinado lugar, estão lá estas pessoas que você não gosta. O que vai fazer? Não vai largar o emprego, tem que aprender a conviver com todos os públicos, então Quando se entra na faculdade você tem que ter uma noção disso.

Mel – Mas essa noção ela é aguçada depois que tu começa a lidar com o público. A partir do curso.

Miguel – Sim, em algumas situações, sim. Porque o curso te dá bastante exemplos. Algumas disciplinas mais, outras menos. Disciplinas mais práticas como EF, Inclusão, e Corpo e Movimento, são disciplinas que você consegue enxergar o corpo diferente. Nas aulas práticas dos Esportes e da Ginástica, você também consegue olhar, perceber e trabalhar com todos os diferentes níveis, e especificidades das pessoas e os professores demonstram isso. Esta é uma parte boa do curso.

Mel – Nesta diversidade você consegue ver o que outro, consegue. Nas atividades a gente percebe o que o outro consegue fazer, a dificuldade ou facilidade. A gente tem facilidade para determinadas ações, mas aquela pessoa não tem. A gente percebe nos próprios colegas, uns com mais facilidade e outros não. Então acho que a partir daí a gente também percebe como a nossa formação inicial ajuda a desenquadrar. E fazer as relações entre as possibilidades.

A partir deste recorte do grupo focal, é possível perceber que os acadêmicos entendem que os conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória acadêmica, vão se

transformando e possibilitando novos pensamentos e enfrentamentos, com relação à diferentes temáticas, no caso aqui a evidência sobre a questão dos corpos diferentes e do olhar ao outro. Considero interessante pensar que, quando entendemos que a todo o momento nossas identidades podem e são (re) significadas e que há incompletude, uma de suas características, há deslocamento de nossa posição como sujeito, e é por isso que agimos em meio aos discursos, que nos interpelam enquanto professores e sujeitos e, assim também, adotamos práticas docentes de uma gama de discursos disponíveis, nos quais estamos inseridos enquanto corpo docente.

Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer "viver" ou "viver-se" de outro modo, "ser outro"? E não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos o que constitui o infinito trabalho da finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade? (LARROSA, 1994, P. 43).

É importante também, demonstrar aos acadêmicos que eles conseguem visualizar que entre eles, também existem diferenças perante a formação, pelo fato do período do curso, pelas suas experiências, os diferentes conhecimentos adquiridos durante a formação que perpassam todo o processo e, que cada um percebe e considera de forma diferente. O que ficou presente na fala de Denis: “Acho que para mim e para Marta, que estamos começando agora, ainda está tudo um pouco vago [...], mas são percepções ainda bem diferentes deles que já estão no final do curso. Já temos uma visão diferente do que era no primeiro, mas ...”.

Situações que são plenamente compreendidas e esperadas, pois os alunos que estão no início do curso, ainda têm um longo caminho a trilhar no processo de formação em Educação Física e, podem e devem apresentar angústias e entendimentos menos esclarecidos do que aqueles que já estão quase na finalização do curso. Este seria o processo de avanços nas conquistas da formação, conforme a evolução e transformação que deveria ocorrer no período da graduação.

Na legislação brasileira educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei no 9.394/1996), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e apresenta em seu Artigo 3º vários princípios para o ensino, entre os quais são mencionados:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]
 - X – valorização da experiência extraescolar;
 - XII – consideração com a diversidade étnico-racial; [...]
 - XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- (BRASIL, 2018, p. 9).

Porém, a condição para a implementação desta lei fica a cargo dos estabelecimentos de ensino e seus gestores, o que nem sempre significa o seu real e ideal cumprimento. Cabe ao Estado dar condições aos órgãos públicos e também a fiscalização, o que muitas vezes se torna difícil, dado as dimensões continentais de nosso país, e das dimensões conceituais dos gestores e condutores dos projetos educacionais. Numa ideia de implementação, não cabe apenas a inserção de uma lei no organismo educacional, existe uma gama de outros fatores, como as próprias políticas públicas derivadas de determinada lei, em que sempre se incorre no risco de ganhos e perdas, derivados da interpretação de distintos sujeitos, o que eleva de certa forma a complexidade da discussão. Atualmente estamos passando por reformas e discussões face a aprovação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ocorrida em 2017, para o Ensino Fundamental e, em 2018 para o Ensino Médio.

Também as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura têm seu prazo limite para serem implantadas nos cursos de Graduação em Licenciaturas, ainda em 2019. E para os Cursos de Educação Física foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares em dezembro de 2018, com prazo para atualização dos cursos, a princípio, até 2021.

Assim, pensar a formação, especialmente a formação inicial, o currículo etc., implica também em reconhecer que existem “forças maiores”, como o Estado, a instituição (escolar básica, superior) e também o mercado (através de diferentes frentes sociais) que se impõe ao processo, não de forma absoluta, mas que de certa forma, se implicam neste setor.

Nesta perspectiva, as Políticas de Educação e as Diretrizes Curriculares para cursos de formação superior, também são afetadas por estas dimensões: o Estado e o mercado, mesmo quando se pensa na questão de autonomia das instituições/universidades

(cada vez mais engessadas através das medidas colocadas pelos governantes), também acabam por serem influenciadas pelos outros setores da sociedade, de maneira a oferecer condições de que seus egressos possam ter possibilidades de trabalho, de se inserirem no mercado.

Desta forma, cada vez mais os prazos de implementação, revisão dos PPCs de graduação, de forma a se adequarem às novas políticas e diretrizes, são mais estreitos, acarretando de certa forma em revisões superficiais, sendo atreladas basicamente às matrizes curriculares, deixando um pouco de lado as discussões sobre bases epistemológicas e conceituais, num processo cada vez mais acelerado e pouco aprofundado, alargado.

Como já afirmava Veiga-Neto em 2005, estamos e, continuamos ainda em 2019, vivendo de forma imperativa sobre um processo geral de aceleração (formação, trabalho, carreira), no apressamento de tomadas de decisão, em dificuldades para arranjar e conciliar espaços de discussão, de forma ampla e aprofundada. Vivenciamos um atarefamento dos docentes, que vão cada vez mais dificultando a sua participação em fóruns de discussão e também com menor poder de decisão curricular, ficando este espaço de decisão para as esferas administrativas da universidade. Assim, percebe-se que vem ocorrendo um recuo político-epistemológico da discussão curricular, em prol da velocidade das transformações, das adequações às legislações ‘inovadoras’ e, às disputas de poder e do utilitarismo.

Penso que, se reestruturações são necessárias, elas precisam de esclarecimentos, discussões e de acordos coletivos, que possam representar os grupos que estão na linha de frente da personificação do currículo e, que denotam a noção de que a universidade “ainda” se configura como espaço autônomo e democrático.

São necessárias discussões, estudos e busca de soluções coletivas, de maneira que se possa caracterizar os projetos pedagógicos de acordo com a região, o público e as concepções teóricas, éticas e metodológicas adequadas aos grupos que irão implementar a proposta. Isto não torna, algo hegemônico, onde todos pensam e agem da mesma forma, mas trata-se de dialogar para se chegar a acordos e consensos possíveis, em prol de uma construção coletiva.

O uso da palavra adequada na hora certa é postulado pedagógico fundamental, embora não se possa incorrer na ilusão de que, pelo fato de usarem as mesmas palavras, estejam todos operando com os mesmos conceitos, quer dizer, com a explicitação dos mesmos sistemas de relações percebidas. Somente a prática continuada da mesma linguagem em situações diferenciadas permite um

consenso mais efetivo ou o entendimento comum sobre o sistema de relações conceituais empregado (MARQUES, 1992, p. 77-78).

A produção curricular é sempre uma construção/via de mão dupla, na qual se torna um programa que também produz, pois ali encontram-se envolvidas também relações de poder que constituem sujeitos e relações conceituais, que também expõe seus diversos posicionamentos sociais, assim como coloca Silva (2007, p. 195):

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas, e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são.

Desta forma, o discurso de um projeto curricular compõe uma rede de saber-poder, legitimada através da constituição e aceitação de formas de agir e pensar que produzem determinadas identidades estudantis. Como afirma Foucault (2005), as relações entre saber e poder se dão a partir da implicação de um ao outro e se produzem.

Como constatei na análise dos PPCs de Educação Física, no capítulo anterior, as discussões em relação às diferenças, praticamente se resumem a questões superficiais, relacionadas em ementários, principalmente, às características e atividades referentes aos grupos de pessoas com deficiência, inseridas nos componentes curriculares de Fundamentos da Educação Especial (somente no curso de Licenciatura) e de Educação Física, Inclusão e Diversidade (nos cursos de Licenciatura e Bacharelado).

Embora acredite que o Projeto Pedagógico de Curso possa ser uma possibilidade de ampliação de horizontes perante a formação inicial, perante a sua condição de construção coletiva no seguimento universitário, ele também pode vir a se tornar um limitador no debate, ao não dar abertura para possíveis discussões dessas temáticas como dos corpos e das diferenças. Além disso, o corpo docente e sua visão de mundo, precisam estar “abertos” na formação inicial do professor de Educação Física para propiciar a discussão e assimilação dos diferentes significados envolvidos na construção dos corpos, especialmente por, a princípio, o corpo constituir-se como um dos pilares para a formação nesta área, talvez seja este, um dos vetores de construção de identidade no mundo contemporâneo. Assim, entendo ser necessário a reflexão sobre os ambientes educacionais e o seu papel perante os sujeitos e, sua constituição diante as diferenças e identidades corporais, considerando esta a base para um debate sobre a Educação Física.

Considero como preponderante, que o professor de Educação Física possa se “encharcar” de um repertório teórico-filosófico para trabalhar, preparando seus alunos

para o enfrentamento de diversas situações, em que tenha elementos e referenciais, para discutir sobre a constituição dos sujeitos que somos: sujeitos marcados pela diferença, seja étnica-racial, de gênero, de credos, de condições e oportunidade sociais culturais – entre tantos outros aspectos que nos constituem como humanos. A forma como os sujeitos lidam com suas corporalidades, não são universais e constantes, mas, sim, uma construção social e histórica. Assim, é preciso reconhecer não só semelhanças e diferenças físicas entre nossos alunos, mas também as maneiras como eles se constituem sujeitos na sociedade, pois não são as mesmas.

Parece necessário durante o processo de formação promover questionamentos aos estudantes no sentido de problematizar situações como: De que maneira o professor de Educação Física age quando se trata de conviver com a diferença de corpos, incluindo os estigmatizados? Quais expectativas teóricas/conceituais o mobilizam? No decorrer do processo de formação o acadêmico percebe “meu corpo de professor e, no corpo de meus alunos o quanto estão inscritas uma série de diferenças? Enquanto professores que corpos estamos ajudando a produzir? Com que tipos de corpos estamos comprometidos? Com corpos potentes, fortes, alimentados, ou com corpos, silenciados, podados, tiranizados, estigmatizados? Como seu corpo se relaciona consigo e com outros corpos diferentes do seu?

Enfim, o processo de formação necessita ajudar a descoberta e a compreensão com relação aos corpos e, com as manifestações identitárias cristalizadas que talvez tenhamos. Situações em que as relações são (re)estabelecidas dentro da escola e em outros espaços sociais, já que estamos participando de uma mudança que insere novos corpos, novas identidades antes excluídas da convivência coletiva.

Na contemporaneidade, estamos diante de uma diversidade explícita de corpos e a partir disso torna-se também necessário pensar os corpos na educação, no processo de compreender as muitas transformações que envolvem, enfatizando as representações, os estigmas, os valores, no sentido de melhor compreender como são constituídas as hierarquias na questão corporal. Conforme Silva (2014), a relação de identidade e diferença se ordena geralmente em torno de oposições binárias: mais/menos, bom/mau/, bem/mal, bonito/feio, alto/baixo, capaz/incapaz, rico/pobre, branco/negro, masculino/feminino, heterossexual/homossexual. Desta forma, as oposições elegem autoritariamente uma identidade como parâmetro, servindo de comparação às outras, as quais são avaliadas e hierarquizadas numa demarcação de fronteiras entre nós e eles. Seria interessante desafiar os acadêmicos no processo de formação inicial a observar e

questionar, os jogos de poder que são lançados, assim como, as práticas de inclusão e exclusão, elencadas através da determinação implícita ou explícita, de quem merece e não merece pertencer a determinados contextos.

Este processo de aproximação dos acadêmicos a essas considerações, podem se dar a partir de discussões teóricas e, de experiências mais sensíveis. Para tanto, penso nas discussões promovidas pelas afirmações de Larrosa (2002, p.24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Nos tempos corridos da contemporaneidade, percebo que falta neste processo de formação, dar-mo-nos, tanto a docentes quanto aos discentes, o tempo e espaço necessários para o encontro com o outro de maneira plural, no sentido de podermos experienciar possibilidades de olhar, escutar, pensar e sentir a presença do outro como um sujeito que tem diferentes expectativas, vivências e necessidades, que podem ser compartilhadas, na medida em que haja aberturas de espaço para isso, pois esta não é uma decisão exclusivamente pessoal, são necessárias condições operacionais para que isto ocorra. Esta possibilidade, parece cada vez mais distante, face a dinâmica imposta pelas universidades, no caso específico, falo da universidade comunitária, da qual faço parte, (mas que parece não ser muito diferente do que vem ocorrendo em outros espaços da educação superior), e que tem alterado suas condições administrativas, ficando o docente cada vez mais implicado em processos de metas a serem atingidas perante avaliações internas e externas, do que realmente preocupado com a formação (no sentido amplo da palavra) de seus estudantes. A necessidade maior, parece ser a demonstração de entendimento perante questões específicas de provas avaliativas realizadas pelo sistema (Estado), do que o percurso formativo em relação a construção identitária do acadêmico enquanto sujeito social.

Para Larrosa (2011, p. 21) a experiência se torna cada vez mais rara pela falta de tempo, tudo aquilo que se passa, passa cada vez mais depressa e, “com isso, reduz-se a um estímulo fugaz instantâneo que é imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz efêmera”. Assim, aos sujeitos da vivência pontual, tudo

os atravessa, tudo os excita, tudo os agita, mas nada lhes acontece e por isso, a velocidade e o que ela acarreta, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas da experiência.

Nas afirmações de Perez de Lara (2011), ao escrever sobre a formação de profissionais da educação na diversidade, se referindo principalmente a formação inicial em Pedagogia e/ou Educação Especial, penso que podemos também refletir sobre suas palavras, transferindo-as para a formação em Educação Física, por ser esta também uma área educacional:

Formam-se assim, em nossas carreiras pedagógicas, profissionais que devem saber a todo momento a “solução a ser aplicada”, a “resposta a ser dada” que corte pela raiz toda e qualquer pergunta. Munidos e munidas com todo tipo de técnicas de diagnósticos e tratamento, e com a certeza de que cada um pode responder ao caso que ante si se apresenta, não se costuma formular agora aquelas perguntas iniciais que eu considerarei fundamentais: Quem sou eu? O que produz em mim a presença do outro? Que pergunta há em seus olhos, em seu gesto, em seu grito ou em seu silêncio? O que diz a mim sua presença? (PEREZ DE LARA, 2011, p. 204).

Assim, também poderíamos pensar nas palavras de Skliar (2006, p. 32): “se o(a) professor (a) se dispusesse a me ouvir, eu lhe diria que não há mudança educativa num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidade”. Neste sentido, concordo plenamente com Skliar (2006), pois acredito que o processo de respeitar e entender os diferentes sujeitos que se constituem e que por nós professores passam (ou ficam), necessita de um grande toque de sensibilidade, na direção de perceber as necessidades e ao mesmo tempo as potencialidades que podem ser desenvolvidas e/ou ampliadas.

Cito, como exemplo, o trabalho desenvolvido junto à turma do segundo período de Educação Física, na disciplina de Esporte II – Voleibol, em que por várias ocasiões foi necessário um planejamento e acompanhamento diferenciado (porém simples), de maneira que um acadêmico com deficiência visual total, pudesse entender a dinâmica do conteúdo abordado na prática. Uma atividade que foi organizada, e trouxe repercussão entre a turma, tratou-se da preparação de uma quadra de voleibol em material de alto relevo, com jogadores magnéticos de forma a entender os sistemas táticos do voleibol, em que através do tato, o estudante pode identificar os posicionamentos e movimentações dos jogadores, com o meu auxílio, enquanto professora. Estas estratégias a serem realizadas durante as aulas, demandam dos professores a necessidade de planejamento e organização prévia, para que possam ser efetivadas, acredito que para muitos colegas falte além do tempo, também conhecimentos e respaldo teórico-pedagógico, para que possam entender/perceber a necessidade destas adequações, no processo.

No contexto mencionado, os próprios colegas de turma perceberam que ideias simples, mas com propósito de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, podem ser realizadas, e dão outra dimensão à formação e constituição do sujeito com deficiência, e aos demais, que também percebem o processo de se colocar na condição do outro, ou seja, tem a vivência da alteridade sendo incorporada à sua experiência.

De acordo com Skliar (2006, p.32), se a formação de professores continuar a constituir sujeitos que possuam somente um discurso racional acerca do outro, “[...] *mas sem a experiência que é do/s outro/s*, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que parecem ser e, assim, corrigidos eternamente”. Assim, entendo como Skliar (2006, p.32) que é necessária, a implementação de algumas dimensões inéditas no processo de formação, como as dimensões que “se vinculam com as experiências do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo o outro específico, com a responsabilidade para o outro, com a ideia de que toda a relação com a alteridade é uma relação de mistério”.

É perceptível na contemporaneidade que “[...] somos sujeitos ultra informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos” (LARROSA, 2002, p. 24). E desta forma, estamos sempre “[...] querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar,” como nos diz Larrosa (2002), nada nos acontece:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (LARROSA, 2002, p.24).

Ao falar aqui da experiência, da possibilidade da alteridade, na perspectiva da formação inicial de professores, não quero banalizar a questão das diferenças e dos corpos diferentes, mas perceber e tensionar o quanto é importante que durante o processo de formação, os acadêmicos possam compreender seu papel, enquanto futuros profissionais da educação, na contribuição para a formação de sujeitos mais engajados no entendimento e respeito à diversidade de diferenças humanas. Como coloca Skliar (2006, p. 24) existe

uma preocupação com as diferenças, transformando-se em certo ponto, em obsessão, assim: “É necessário suspeitar desta modalidade de tradução pedagógica que se obstina desde sempre em apontar o dedo em quem e como são “os diferentes”, banalizando ao mesmo tempo as diferenças, ou qual é a “melhor” definição de “diferenças”.

Desta forma, Skliar (2006, p.27) também argumenta:

A quem cabe pensar o “problema pedagógico” em relação às diferenças, a todas as diferenças: raça, etnia, corpo, linguagem, idade, classe social, gênero, sexualidade e/ou preferência sexual, comunidade, entre muitas outras marcas identitárias. A resposta parece-me, é muito simples: o problema é de todos, em todos os níveis da comunidade educacional. Não é do “diferente”, não é do professor, não é da família, não é dos outros alunos. [...] O que ocorre é que talvez haja matizes de diferenças até aqui ignoradas, ou que tem sido sempre invisível, sempre ocultas. Essas formas inovadoras de diferença – de corpo, de aprendizagem, de língua, de sexualidade, de movimento etc. – devem ser vistas não como um atributo e/ou propriedade e/ou característica dos “diferentes”, mas como a possibilidade de estender a nossa compreensão acerca da intensidade e imensidade das diferenças humanas.

Nesse mesmo sentido do que aponta Skliar (2006), autores como Martinazzo; Schmidt; Burg (2014, p.12), também afirmam que “conceitos como diversidade, identidade, universalidade, diferença, igualdade e justiça social têm se mostrado, cada vez mais, sinônimos de preocupação para aqueles que lutam por uma educação em contexto de diversidade”. Tendo em vista que o nosso país é constituído pela diversidade cultural e é nas instituições escolares que ocorre o acolhimento de crianças que trazem a marca da miscigenação de índios, brancos, negros e imigrantes de todas as outras raças. Assim, como a educação deve ser um direito de todos, torna-se um grande desafio educar e formar, tanto no âmbito escolar básico como na educação superior, contemplando as diferenças nesta diversidade cultural.

Embora, estejam em processo de formação, se percebe que em muitos casos os acadêmicos são influenciados pela própria experiência da escola, e pelas representações sociais realizadas no cotidiano escolar, trazendo então consigo, ideias pré-concebidas de aluno, idealizando-o, sem perceber, que o trabalho com as diferenças e a diversidade humana é intrínseco à atuação docente e, não uma condição excepcional. Algumas vivências durante os estágios acabam por evidenciar estes aspectos e, os acadêmicos se sentem impotentes, às vezes, sem muito saber como lidar com as situações cotidianas.

Talvez estas sejam as experiências reais dos estágios, nas quais os acadêmicos podem perceber a heterogeneidade de alunos e a complexidade da atuação pedagógica, tendo em vista os diferentes âmbitos da corporeidade e das dimensões da formação do ser sujeito professor. Cabe dentro do processo de formação, como possibilidade de ampliação de olhares, vincular estas experiências ao cotidiano dos cursos, de maneira que os

acadêmicos percebam a dimensão da necessidade deste processo e dos debates proporcionados no decorrer do curso.

Uma das experiências com potencial para o enriquecimento e para a promoção destas ações, nos cursos específicos aqui analisados, são as socializações dos estágios que ocorrem ao final do processo dos cinco estágios curriculares obrigatórios, tanto no Curso de Licenciatura, quanto do Bacharelado, como forma de compartilhamento e fechamento das experiências. Talvez, essas ações devam ser partilhadas, abertas à participação de acadêmicos dos diversos períodos do curso e, desta forma, possam contribuir para reflexões ao longo do percurso de formação e, não somente entre os acadêmicos que estão cursando o estágio em questão.

Um ponto necessário a ser tensionado pode ser a questão de entender que para “receber o outro, seja necessário querer trabalhar, semear e cultivar em um lugar comum, uma terra e um mundo de ninguém, sem apropriações e sem limites”. (PLACER, 2011, 89). E também, como expõe o mesmo autor, talvez, para encontrar o outro, se tenha de se desprover dos tempos do possível e do previsível, dos projetos e dos cálculos, para que se possa deixar levar, embalado por um tempo de ida e volta, um tempo elástico que recusa ser medido e contabilizado.

Nóvoa (2009) apresenta cinco princípios para a formação inicial, que procuram valorizar a prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores: - a formação de professores deve assumir uma fonte componente praxica; - a formação de professores deve passar por “dentro” da profissão; - a formação de professores deve dedicar atenção especial às dimensões pessoais da profissão; - a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício da profissão; - a formação de professores deve estar marcada pelo princípio da responsabilidade social. A docência, portanto, não é uma ação inerte, pronta, trata-se de um processo constituído aos poucos, ao longo das trajetórias profissionais. Um processo de produção de relações e interações, em que o processo de formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência, está implicada de valores, expectativas e atitudes interpessoais.

É preciso que o professor de Educação Física, independentemente do campo de atuação, compreenda que é necessário desenvolver habilidades e competências relacionadas aos processos educativos, de forma a conseguir mediar e integrar em sua atividade profissional, as questões teóricas e práticas de forma articulada, entre discurso

e ação, e ao entender as dimensões desta ordem, é possível compreender a necessidade de uma boa formação pedagógica .

Assim, o desafio maior parece estar, como afirmam Martins e Batista (2011, p.164) em:

[...] possibilitar uma formação que venha educar profissionais que dominem a arte da mediação entre a produção do conhecimento e a intervenção, ou seja uma formação do profissional professor/pesquisador que possa favorecer a crescente possibilidade de intervenção e legitimação das atividades corporais. A esse profissional, em sua formação acadêmica, deveríamos ensinar a associação entre o ver, o ser, o fazer, o compreender e o conviver, ou seja, uma formação que venha a permitir uma ação profissional que respeite o princípio da rigorosidade, que esteja em sintonia com o contexto sócio-histórico-cultural de seus alunos e, especialmente que incorpore o entendimento da complexidade humana.

Para avançar no processo de reconhecimento e respeito às diferenças na formação inicial, me parece que não estamos muitos distantes do que pensava Mantoan, já em 2006, a respeito da educação inclusiva. Ela afirmava que:

Há que se vencer os desafios que nos impõem o conservadorismo das instituições especializadas e, enfrentar as pressões políticas e das pessoas com deficiência, que ainda estão muito habituadas a viver de seus rótulos e benefícios que acentuam a incapacidade, a limitação, o paternalismo e o protecionismo social. O essencial, em nossa opinião, é que todos os investimentos atuais e futuros da educação brasileira não repitam o passado, vindo a reconhecer e valorizar as diferenças na escola. Temos de ter sempre presente que o nosso problema se concentra em tudo que torna nossas escolas injustas, discriminadoras e excludentes, e que, sem solucioná-lo, não conseguiremos a nível de qualidade de ensino escolar exigido para se ter uma escola mais que especial, na qual os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes. (MANTOAN, 2006, p. 207.)

Se transferimos esta questão, talvez possamos pensar também na transformação do entendimento na educação superior, de modo a não discriminar e excluir, alunos que possam apresentar suas diferenças em relação ao processo de normalização social e cultural, que parece estarmos atravessando na contemporaneidade, com a influência do fenômeno da globalização, e sim que possam ser respeitados e tenham, a possibilidade de experienciar suas potencialidades com o devido respaldo pedagógico específico, se necessário for.

Nos cursos de Educação Física, da Unochapecó, temos experienciado alguns casos, em que há a necessidade de maior respaldo pedagógico, de modo a garantir minimamente as mesmas condições de apropriação de conhecimento por parte de alguns alunos. Para tanto, o Núcleo Docente Estruturante e a Coordenação de Curso, juntamente com alguns professores tem se empenhado em propiciar elementos técnicos e estratégias para garantir a alguns acadêmicos que apresentam dificuldades, as possibilidades de acompanhamento. Como exemplo, justificamos perante os setores responsáveis a

necessidade de um professor (contratado para função técnica), com capacitação na área para acompanhar os alunos com deficiência visual durante as atividades práticas dos diferentes componentes curriculares, inclusive na realização dos estágios obrigatórios e, conseguimos a contratação de um técnico com esta formação. Mas, ainda precisamos avançar, no sentido de discussões e apoio pedagógico aos docentes, de modo que consigam apropriar-se de conhecimentos específicos quanto ao embasamento para aspectos relacionados à educação superior inclusiva, o que ainda parece estar bem longe de ocorrer.

Outra possibilidade de ampliação dos aspectos da formação inicial, em consonância com o olhar para o outro, das diferenças corporais e da possibilidade de atuação com maior qualidade acadêmica, advém da produção de trabalhos de conclusão de curso, em que os acadêmicos tem apresentado interesse em pesquisar temáticas relacionadas ao campo das pessoas com deficiência, e também em relação às estratégias de atuação com os mais diferenciados públicos, inclusive aspectos da formação inicial. Esta parece ser também uma forma de garantir que os futuros professores, possam ter maior relação com os contextos de atuação, promovendo estudos de relevância para a comunidade acadêmica, produzindo conhecimentos, mas, principalmente, para a comunidade investigada ou participante, estabelecendo contato, reflexão e construção teórica que possam subsidiar ações profissionais e, que possam permear diferentes aspectos da constituição humana.

Para Moreira e Candau (2003) a relação existente entre escola e cultura está presente em todo processo educativo e é importante pensar na construção de um currículo dotado de novas posturas, saberes, objetivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação, colocando a cultura como um dos pontos centrais do processo de ensino e aprendizagem. A partir do reconhecimento dessa relação e do reconhecimento das diferenças entre os sujeitos, torna-se favorável a construção de novas posturas e a valorização do debate sobre igualdade na diferença. Para Andrade (2012, p. 3), “[...] afirmar a igualdade não pode significar, em hipótese nenhuma, negar a diferença que nos caracteriza”, pois “[...] o discurso sobre a igualdade nem sempre expressa plenamente a nossa condição humana, que é marcada fundamentalmente pela diversidade”.

A partir desta afirmação podemos também nos valer de Vianna e Castilho (2002, p.31) de que em educação não se aborda a questão “de melhor caracterizar o que é diversidade e quem a compõe”, e sim refletir e compreender que as diferenças nos instituem como humanos, que somos feitos de diferenças, e esta compreensão nos

respalda “não para acabar com elas, não para domesticá-las , senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério”.

Refletir sobre a diferença, parece remeter a questão de que somos todos diferentes, entretanto, precisamos aprender a conviver com nossas diferenças, bem como, aprender a reconhecer nossas semelhanças – o que pode contribuir para sermos identificados por nossas potencialidades em comum. Portanto, necessitamos reconhecer as diferenças de cada sujeito, mas não identificar os sujeitos exclusivamente por esta representação. Conforme Carvalho (2008, p.23, “somos diferentes e queremos ser assim, e não uma cópia malfeita de modelos considerados ideais. Somos iguais no direito de sermos, inclusive, diferentes!” Assim, somos todos iguais e todos diferentes, isso tudo ao mesmo tempo: uma das complexidades paradoxais da sociedade e condição humana.

Continuar refletindo, estudando, dialogando, enfim, enfrentando questões como estas, parece ser a principal possibilidade para aqueles sujeitos que ainda acreditam na importância da formação inicial de professores. Continuar pensando, refletindo, questionando sobre o papel da formação inicial, sobre a Educação Física, sobre o corpo, sobre as diferenças, sobre a constituição de cada sujeito que somos, sobre a vida na sua individualidade e coletividade. Talvez este seja o movimento que possibilitará o entendimento de questões como as colocadas por Esteban (2011, p. 2): “Como educar um corpo que, simultaneamente vive, sente, produz? Que lugares ocupam no processo educacional esses corpos que vivem, sentem, produzem, interagem, desafiam, negociam? Como educar-se como educador? Como educarmo-nos?” Movimento que nos potencialize a percepção de que cada um constitui-se no seu corpo, mas esta constituição se dá em cada sujeito diante da sua singularidade e, pluralidade de relações com os outros e com o mundo.

No intuito de contribuir de maneira mais direta e na perspectiva de avançar em possíveis encaminhamentos, para ampliar as discussões e debates perante a temática elencada nesta tese, corpos e diferenças, apresento a seguir algumas proposições para enfrentar algumas das dificuldades constatadas ao longo deste trabalho:

- ✚ **Responsabilidades da instituição de educação superior** – A instituição e seus órgãos responsáveis pela implementação de suporte aos docentes e políticas de graduação e de educação inclusiva, necessitam oferecer apoio pedagógico para os docentes, no sentido de motivar e, também a possibilidade de se capacitar em relação ao trato com as diferenças, assim como promover discussões mais

específicas no que se refere ao processo de educação inclusiva na educação superior, pois não basta apenas dar oportunidade aos estudantes para terem acesso à universidade, e não priorizar determinadas condições para promover a autonomia dos sujeitos, num processo que não entende as diferenças, e prima sim, pela igualdade, num contexto sociocultural diversificado. A instituição também precisa pensar e oferecer respaldo aos professores, para entender e criar possibilidades de conhecimento ampliado a respeito das diferenças que constituem cada identidade, proporcionando condições operacionais de acompanhamento e sustentação para que o professor tenha condições de promover um processo significativo aos alunos.

✚ **Reflexões ao longo do curso... paradas específicas:** em tempos *tão corridos*, penso ser necessário ampliar as possibilidades de *paradas* no tempo/calendário acadêmico de modo a oportunizar discussões e estudos com os grupos de docentes, para melhor preparo dos professores na mediação do processo ensino aprendizagem dos alunos e suas diferenças e, em alguns casos alunos com deficiência (visual total, intelectual etc.). Paradas específicas elencadas com temáticas julgadas necessárias ao debate pelos próprios professores, desencadeadas por situações cotidianas e que merecem ser melhor aprofundadas. Para a operacionalização destas paradas é necessário que haja a previsão de datas e tempos para esta ação, na programação do curso (em seu horário de trabalho), pois demanda organização prévia dos professores, assim poderia garantir a participação de todos, tendo em vista que esta necessidade não seria de um ou de outro, mas de todos no sentido de preparação e estudo sobre temas que permeiam o contexto da educação superior. A universidade necessita garantir a presença e discussão de eixos transversais, que possam perpassar todos os processos formativos – temas de interesse comum, como este que venho abordando nesta tese – corpos e diferenças. Em tempos não muito distantes, já ocorreram atividades desta natureza no Curso de Educação Física, pelo período de 3 a 4 anos consecutivos, denominadas de **Encontros Pedagógicos**. Nestas atividades, o grupo de professores elencava um tema a ser estudado e debatido no semestre e, eram promovidos encontros periódicos mensais, com preparação prévia de textos e organização de um mediador. Também havia a participação de convidados externos, com domínio sobre a temática, que nos proporcionava ampliação do debate. Porém, com o atarefamento dos professores e, o enxugamento de horas

disponibilizadas para outras atividades, que não a docência em sala de aula, acarretou no esvaziamento destes encontros. Penso ser uma alternativa, a retomada desta organização.

- ✚ **Educação mais humana e sensível** – em tempos tão tecnológicos e inovadores, me parece que o que falta a todos nós sujeitos de nosso tempo, é a sensibilidade do entendimento com o outro. Falta a perspicácia de perceber o sentimento do outro, parar para escutar, para conversar, trocar ideias, chegando a lugares comuns, aprendendo com o diferente olhar, com o diferente tom de voz, com a diferente expressão corporal. Ao docente não se pode negar esta educação mais sensível, pensando no humano, nas diferentes constituições de sujeito, nos diferentes contextos vividos, parece que faltam a todos o conhecimento e tolerância dos valores essenciais ao convívio humano: respeito, delicadeza, alteridade, sinceridade, honestidade.... Talvez tornar a educação mais humana e sensível, possa trazer de volta aquilo que fomos perdendo com a falta de tempo... Neste caso, aí poderíamos ter de fato uma revolução... São questões, que na contemporaneidade parecem prejudicadas na vida comum, no cotidiano. Problematizar isso na universidade (contaminada pelo modo de viver contemporâneo) poderia abrir uma discussão sobre para onde vamos, bem como, para onde poderíamos ir, tendo o bem comum como referência.
- ✚ **Formação continuada** – é preciso dar condições também para que os docentes possam ter acesso à formação continuada, percebendo ser esta uma das formas de se manter ativo, presente, nas questões pertinentes à sua área, mas também no processo de docência como um todo. Pois, a partir de eventos, cursos de formação continuada abrem-se novas possibilidades de pensar, de questionar, de entender o mesmo de forma diferente, novos olhares sobre os mesmos espaços, sentidos e sujeitos. A Formação continuada pode promover o espaço e tempo para o estudo, para a reflexão, para a possibilidade de fluir o pensamento, superando a mesmice do dia-a-dia, o rotineiro, promovendo a ampliação do olhar para questões cotidianas, nos ensinando também a olhar diferente. O estudo nos promove isso, mas sem estudar, nada há a fazer.
- ✚ **O processo de se abrir para novas perspectivas docentes** – a partir da abertura de novas perspectivas de debates, há a possibilidade de se pensar de forma diferente, as situações do cotidiano, para as quais (re)agimos sempre do mesmo jeito, pensar que os tempos são diferentes, que os alunos são diferentes para

diferentes proposições de aulas e experiências, que fiquem, não apenas nos passem. Talvez uma *pedagogia da diferença*¹⁹, poderia trazer elementos constitutivos para pensar e abrir a própria questão da diferença nas suas mais variadas nuances (corpos diferentes, etnias diferentes, idades diferentes, gêneros diferentes, classe social diferente, línguas diferentes etc.), de modo que aos estudantes sejam oportunizadas experiências e experimentações diversas, que os desestabilizem com relação a tudo que é considerado consensual, seguro e conhecido, em que estes possam entender aquilo que constitui a diferença como o ainda-não-dito, de maneira a se identificar o que possa ser diverso, heterogêneo e contraditório. Pensar na condição do outro, mas sem a comparação com o ideal, ou padronizado, libertando-se de amarras dos estereótipos e, percebendo o quanto o universo é diverso e, a necessidade de entendimentos entre todos nas suas diferenças, para a construção de um mundo mais fraterno.

✚ **Pensar o planejamento das aulas no coletivo** – numa perspectiva de que os tempos são curtos e há o apressamento da formação, no sentido de ser mais rápida e menos “dolorosa” (quase um sinônimo de menos exigência no estudo, no comprometimento), como o caso das diferentes formas de cursos à distância, ou de forma virtual que são oferecidos, torna-se perceptível que muitos acadêmicos acabam instigados por certas “facilidades”, neste processo, sem uma preocupação com a qualidade acadêmica propiciada. Esta também tem sido uma tarefa árdua a qual alguns docentes têm tentado enfrentar. Talvez a organização de planejamento de atividades coletivas, que envolvam diferentes componentes curriculares, favorecendo a reflexão e debate em prol de temáticas comuns (formação inicial, os corpos diferentes na educação, a educação inclusiva, formação continuada, a esportivização etc.) possa favorecer a construção de conhecimentos mais ampliados e aprofundados, facilitando a apropriação dos acadêmicos quanto a conceitos caros para a área, não se espalhando em diferentes trabalhos de forma superficial (às vezes, menos é mais!).

✚ **Ampliar o discurso sobre corpo nos cursos de Educação Física** – Promover espaços e também momentos em que seja possível pensar e refletir sobre os diferentes corpos, com os quais a Educação Física tem possibilidades de intervenção, enquanto práticas corporais; possibilitar a ampliação da concepção

¹⁹ Expressão utilizada por Carlos Skliar em seu livro “Pedagogia (improvável) da diferença – e se o outro não estivesse aí?” (2003), obra que inspirou muito a escrita desta tese.

sobre corpos e também sobre as diferenças, no sentido de promover aos acadêmicos um entendimento ampliado, de modo a perceber o quanto os sujeitos diferenciam-se a partir de sua constituição enquanto corpo: - enredo tenso, pois diferentes dispositivos atuam sobre sua constituição; - um conjunto de diferentes significados dado a experiências culturais de cada sujeito; - corpo proposto como um labirinto, com seus múltiplos caminhos a serem trilhados e descobertos, em função do percurso escolhido, sua constituição a partir também de escolhas; - corpo como não fundamento²⁰, um corpo lacunar, enquanto não-lugar, não determinado, em que seja possível o entendimento de que há no corpo ainda uma falta, um hiato, um vazio, pois o corpo é algo próprio que não pode ser apreensível, é regido por suas diferenças. O corpo transborda a história de vida de cada um, suas aspirações e seus limites. E isso acontece por meio do som da voz, dos tiques e cacoetes, da maneira de olhar, da sua postura corporal, dos seus traços faciais, de suas ações, etc. Através de contínuas transformações que ocorrem a todo momento, pois o corpo consiste numa estrutura dinâmica. Em que os corpos estão. “*Estão* hoje diferentes de ontem, diferentes do que foram na juventude, do que serão na velhice, diferentes nos fins de semana, no dia seguinte a uma festa, na época pré-menstrual, em situação de stress, em situação de romance...” (VIANNA, CASTILHO, 2002, p.26).

- ✚ **Possibilidades de encontro com o outro que é diferente** – Oferecer possibilidades aos acadêmicos, para que se sensibilizem e entendam o processo de encontro com o outro como necessário e inerente à profissão da docência. Pensar na motivação ao processo de formação, no sentido de ouvir o outro ao invés de falar por ele, possibilitando a manifestação dos diferentes discursos e, debatendo sobre aqueles que já se encontram de certa forma, cristalizados na sociedade, contribuindo para uma ruptura, que encaminhe para abertura de diferentes modos de pensar os caminhos da constituição social. Nas escolas, nos espaços universitários, nas academias, nos clubes, perpassarão cada vez mais diferentes corpos, cada um dentro de sistemas de representação, constituídos por diferentes marcas de identidade, que emitem diferentes significados a todo o momento. Cada uma das experiências com os corpos diferentes que tivemos e teremos no curso de Educação Física, podem ajudar a compreender melhor outros

²⁰ Contribuição do Prof. Dr. Edivaldo José Bortoleto, durante a banca de qualificação desta Tese.

corpos diferentes que poderão ingressar, cada um com sua identidade, resultado de processos históricos e culturais diferentes. Talvez dar maior visibilidade às experiências em estágio e em produção de TCC, possam ser alternativas, na tentativa de contribuir na ampliação de horizontes dos acadêmicos, frente ao olhar para o outro e, na compreensão de que cada um se constitui sujeito, nas suas diferenças.

Pensar formação inicial, voltada para o aspecto dos corpos e diferenças, não se tratou e não se trata de tarefa fácil. Creio que esta tese possibilitou algumas reflexões, no sentido de perceber que cada professor formador de outros professores, necessita refletir seriamente sobre seu papel e, sobre os modelos de formação adotados, se desafiando na perspectiva de enfrentar valores e concepções arraigados na área da Educação Física, buscando promoção de encontros com o outro na tentativa de se aventurar na escuta, de se colocar à disposição do outro, de transitar por espaços plurais e criativos, definindo assim horizontes de possibilidades de atuação, mais sensíveis e comprometidos com a formação humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento do “fechamento” ... Tarefa nada fácil, assim como foi a “abertura”, o início da escrita...

Ao retomar a leitura da escrita produzida até aqui, agora em sua totalidade, é possível encontrar lacunas, algumas dificuldades e contradições, permeadas pelo próprio desenvolvimento desta pesquisa, que poderiam ser reescritas, ampliadas, mas é chegado o momento de “fechar”, de despedir-se momentaneamente, desta investigação (pois emerge a necessidade de finalizar um ciclo), para encontrá-lo em outras oportunidades, dando-lhe continuidade e maior aprofundamento. Assim, ao finalizar esta tese, tenho a sensação de que estou só começando... De que há muito ainda para se pensar, refletir e avançar no encontro com os outros, seus corpos e diferenças.

No decorrer da escrita desta tese, apoiado pelo objetivo maior de “Compreender os discursos sobre os corpos e as diferenças presentes na formação inicial em Educação Física”, e alicerçado pela análise dos discursos dos acadêmicos, fui tomada por leituras, reflexões, compreensões e percepções do mundo acadêmico e social, que fizeram também me sentir e me perceber diferente, enquanto, professora, aluna, mulher, mãe... Neste universo acadêmico, de busca por entendimentos e conhecimentos, fui abraçada por muitas dúvidas e indagações, mas que me impulsionaram na continuidade de minha formação, pensando nas relações com meus alunos, que também se encontram em processo de formação.

Considerando os discursos analisados durante a tese, referentes àqueles manifestados pelos acadêmicos, como aqueles presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, a presença da temática “Corpos e Diferenças” foi percebida vinculada à alguns componentes curriculares, e não como um tema que permeasse o processo de formação na sua integralidade. Assim, percebo que os próprios acadêmicos demonstraram uma perceptível dificuldade em entender a significação deste tema na sua completude, pois trata-se de conceitos e apreciações que necessitam de estudo e apropriação, para que se alcance a reflexão e discussão necessária, e isto não torna-se viável em um componente curricular e/ou em determinadas abordagens de conteúdo específico, no entanto, é preciso que se vincule aos discursos, durante o processo de formação de maneira ampliada.

Nesta tentativa de compreender os discursos presentes no contexto da formação inicial em Educação Física, a partir da interlocução dos acadêmicos na composição do Grupo Focal da pesquisa, foi possível perceber que no curso investigado, em determinadas ocasiões ficou presente dificuldades relacionadas à apropriação da temática corpos e diferenças, embora os acadêmicos tenham mencionado que, em alguns momentos do curso (componente curricular como Educação, Corpo e Movimento, por exemplo), esta discussão seja mais evidente. Penso que, ao longo da tese, fica demonstrada a importância de entender a presença e constituição dos corpos e das diferenças no contexto social, também na Educação e, na Educação Física, no intuito de provocar algumas mudanças nas construções curriculares, assim como perceber que esta, talvez seja, uma questão que auxilie no entendimento da constituição da identidade profissional, pensando na possibilidade de (re)significar as representações sobre o corpo, e a constituição dos diferentes corpos, com os quais o campo da Educação Física atua diretamente.

Portanto, no lugar de um enaltecimento, que estabelece o domínio de um corpo sobre o outro, desabonando sempre uma parte dos sujeitos, para extrair daí a própria força e o próprio brilho, trata-se de criar experiências sociais e existenciais, em que cada corpo não comece nem se esgote nele mesmo: “um corpo-passagem (eu corpo-experiência) e não unicamente “de passagem” (De experiência), que na finitude de sua existência possa expressar os infinitos enigmas do mundo”(SANT’ANNA, 2004, p. 130).

Como coloca Ionezawa (2010) se temos muitas coisas que não sabemos e não dominamos sobre o sentido e domínio de nossa alma, também não menos há desconhecimento de coisas sobre nosso corpo. Neste sentido:

A questão é fazer do corpo um início insuspeito e desconhecido para o pensamento, para que o próprio pensamento seja também uma multiplicidade inundada de potências desconhecidas. [...] O pensamento só acontece na presença de uma relação entre corpos. Somente se pode ter o pensamento conforme se tem paralelamente, notícias daquilo que ocorre no encontro do corpo com os outros corpos, o que por fim, faz o pensamento depender das coisas que tocam o corpo. (IONEZAWA, 2010, p.2,3).

Assim, me parece que a Educação Física torna-se um potencial para criar encontros com os corpos, favorecendo e potencializando o pensamento, no sentido de compreensões de mundo que possam ampliar os horizontes dos sujeitos em formação inicial, contribuindo para que o processo educacional (atuação direta na escola e demais contextos da área), possa transformar e melhorar as condições de sujeitos em nossa sociedade. É necessário levar em consideração como um dos aspectos fundamentais nos

cursos de formação em Educação Física, a importância que se impõe às diferenças, inclusive às diferenças que os próprios acadêmicos trazem consigo, pois as diferenças não são somente de alguns e não acarretam somente diminuição, mas são características que nos constituem e que podem trazer enriquecimentos comuns, que se transformam em experiências que ficam e marcam.

Talvez, este seja um dos desafios a enfrentar no contexto de formação, para que a Educação Física represente uma possibilidade de espaço de implantação da pedagogia da diferença, legitimando a promoção da pluralidade de ser sujeito. Percebendo que o professor de Educação Física precisa estar imbricado de alteridade, de fundamentação epistemológica-filosófica e teórico-prática para que possa transformar a forma de seus alunos enfrentarem as mais diversas situações do cotidiano, possuindo ferramentas e referenciais que possibilitem a discussão sobre as diferentes constituições de sujeitos: diferentes marcas, sejam elas raciais, de gênero, de religiosidade, de condições sociais, marcas corporais, sexualidade, entre outros aspectos da constituição e representação humana. Desta forma, é necessário entendermos que os sujeitos lidam com suas corporalidades, não de formas universais e constantes, mas refletem em suas relações a construção social e histórica vivenciada e, neste sentido é preciso perceber e reconhecer não só as semelhanças e diferenças físicas dos alunos, mas além disso, as maneiras como eles se constituem sujeitos sociais, pois estas também são diferenças.

Parafraseando a indagação de Duschatzky e Skliar (2011, p. 137) “Seria impossível a tarefa de formação inicial pensando na diferença?”²¹ Seria, se não conseguimos acreditar no processo de alteridade, no ato de pensar e trabalhar a formação inicial com o teor de desenvolver o pensamento, a linguagem e a sensibilidade, em proposição de colocar-se no lugar do outro e na percepção das diferenças de constituição do ser sujeito humano, na sua pluralidade e experiência.

Ao finalizar, esta tese, penso no quadro docente que constitui o Curso de Educação Física e, que vem desbravando situações e enfrentamentos da presença marcante de corpos diferentes, aos quais cada vez mais tem se tornado realidade, presença constante. Porém, será que estas situações não são apenas representações que trazemos de forma implícita e de fundo estigmatizadora, estereotipada, que forjam outras representações de corpos diferentes, para as quais não nos impressionamos? Cabe-nos refletir se nossos entendimentos sobre os sujeitos, seus corpos e suas diferenças necessitam ser divididos

²¹ Pergunta original: “Seria impossível a tarefa de educar pensando nas diferenças?”

em flores e ervas daninhas, como menciona Bauman (2001), ou em normais e anormais, em homens e mulheres, em deficientes e eficientes, incluídos e excluídos, pois parece-me que a melhor “sacada”, melhor caminho a ser trilhado seria se colocássemos em nosso currículo e ações pedagógicas a pluralidade e, não a dualidade.

Tomada pela impressão de que não posso finalizar, fico com a necessidade de me colocar na direção de seguir em frente, e brevemente, retomar, articular ideias e conceitos tensionados no decorrer do estudo. Assim, fica o aprendizado da inquietude, do pensamento e da desconfiança daquilo que parece ser consensual e de fácil aceitação. Fica a sensação de que é preciso olhar com calma e olhar bem, olhar para o outro, e perceber a sua essência e promover suas experiências, experiências que toquem, que nos toquem, que fiquem.

Despeço-me com as palavras de Larrosa, o qual foi grande inspiração para muitos dos “ditos e escritos” nesta tese:

A experiência soa a finitude. Isto é, a um tempo e a um espaço particular, limitado, contingente, finito. Soa também a corpo, isto é, a sensibilidade, a tato e a pele, a voz e a ouvido, a olhar, a sabor e a odor, a prazer e a sofrimento, a carícia e a ferida, a mortalidade (LARROSA, 2011, p. 25).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Claudia Aleixo; FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Diretrizes Curriculares para Formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação? **Motrivivência**. v. 26, n. 43, p. 44-54, dezembro/2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n43p44>. Acesso em: 25/11/2015.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; FRANCO, Silvia Cristina. Gênero na prática docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas**. V.19-2, p.491-501, mai-ago, 2011. Florianópolis: UFSC, 2011.
- ANDRADE, M. Sobre o conceito de tolerância: relações entre religião e filosofia e suas potencialidades educativas. IN: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas, 2012, p. 1-12.
- BARBOSA, Pietrine Paiva. **A problematização do corpo na Educação Física – um estudo foucaultiano**. Novas Edições acadêmicas, 2017.
- BARBOSA, Pietrine Paiva; OLIVEIRA, Nathalia Rodrigues. O corpo na obra de Michel Foucault e sua presença no campo da Educação Física. **Pensar a Prática**. Vol. 19, n. 4, out/dez, 2016. Goiânia: UFG, 2016.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARUKI, Vera Licia de Souza. As representações culturais de professores de Educação Física sobre o corpo diferente. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande: UCDB, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BECKER, Astrid L.K.; FERREIRA, L.M.; KRUG, Hugo.N. O interesse ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física Escolar. IN: **Jornada Acadêmica Integrada**, XIV, 1999, Santa Maria. Anais. Santa Maria: CEFD/UFSM, 1999.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- BOLSONI, Betânia Viscenci. Cuidado de si e a consciência corporal: aportes foucaultianos para uma Educação Física escolar não mecanicista. **Dissertação de Mestrado**. 2012. Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, UPF, 2012.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**. N.48, agosto, 1999. Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES. Campinas: Unicamp, 1999.
- BRASIL, LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL, DCN. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior e para formação continuada.** Resolução MEC/CNE/CP N°2, de 1º de julho de 2015.

BRASIL, DCN. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Resolução MEC/CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL, DCN. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Educação Física** em nível superior de graduação plena. Resolução MEC/CNE/CP N°7, 31 de março de 2004.

BRITO, Maria dos Remédios de. **Entre as linhas da educação e da diferença.** São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2015.

BRUHNS, Heloisa T.; GUTIERREZ, Gustavo L. (Orgs.). **O corpo e o lúdico.** Campinas: Autores Associados, 2000.

CARVALHO, Rosita. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Editora Mediação. Porto Alegre, 2008.

COSTA, Elaine Melo de Brito; VENÂNCIO, Silvana. Atividade Física e Saúde: discursos que controlam o corpo. **Rev. Pensar a Prática.** V. 7, n° 1, p. 59-74, março 2004, UFG. Disponível em: <http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fEducaçãoFísica/article/view/66/65>. Acesso em 02/03/2016.

CUNHA, António Camilo. **A Educação Física em Portugal – os desafios da formação de professores.** V.N. de Gaia (Portugal): Editora Estratégias Criativas, 2007.

CUNHA, António Camilo; REZER, Ricardo. Educação Física e investigação: o elogio ao cuidado – uma carta aberta. **Pensar a Prática**, v.18, n.13, jul/set, 2015. Goiânia: UFG, 2015.

CUPOLILLO, Amparo Villa. Corporeidade e Conhecimento-Diálogos necessários à Educação Física e à escola. **Tese de Doutorado**, 2007. Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: UFF, 2007.

DAL'IGNA, Maria Claudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico metodológico. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marilucy Alves. (Org.) **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação.** 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DAOLIO, Josimar. **Da cultura do corpo.** Campinas, SP: Papyrus, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza: filosofia prática.** São Paulo: Escuta, 2002.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. IN: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autentica, 2011.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

EIZIRIK, Marisa Faermann. O cuidado com a diferença. **Revista Educação Especial**. Edição 2007, nº 30, UFSM, Santa Maria, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4051/2432> . Acesso em 03/04/2018.

ESTEBAN, Maria Teresa. Prefácio. IN: MONTEIRO, Aloisio J.J.; CUPOLILLO, Amparo Villa. **Formação de Professores de Educação Física: diálogos e saberes**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011.

FARAH, Maria Helena Silva. Corpo-identidade: leituras, práticas e vivências na formação inicial de professores em diferentes licenciaturas. **Tese de Doutorado**, 2011. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; FOLLE, Alexandra; BOTH, Jorge(org.) **Educação Física: formação e regulamentação**. Chapecó/SC: Argos, 2012.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Formação em Educação Física: para sair da minoridade. IN: KRUG, Hugo Norberto; PEREIRA, Flavio Medeiros; AFONSO, Mariângela da Rosa (org.). **Educação Física: formação e práticas pedagógicas**. Pelotas/RS: Ed. e Gráfica Universitária, 2009.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Corpo e linguagem. IN: STREY, M.N.; CABEDA, S.T.L. **Corpos e Subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, 2001, p.197-223.São Paulo: Fund. Carlos Chagas, 200. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009> . Acesso em: 05/04/2016.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**.8ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 9ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 30ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 21ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2005a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V. Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o cuidado de si**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FRANCO, C.R. O Corpo no Ensino Superior: um estudo com os professores do Curso de Licenciatura em Educação Física. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Educação Física, 2006. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba/MG: UFTM, 2016.

- GAIO, Roberta; PORTO, Eline. Educação Física e Pedagogia do Movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. In: DE MARCO, Ademir. (Org.). **Educação Física: Cultura e Sociedade**. 5ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.
- GARCIA, Wladimir. Teorias da diferença e pesquisa em educação. **Revista Ponto de Vista**, n. 9, p. 11-24, 2007. Florianópolis, 2007.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.
- GOLDENBERG, Mirian. Gênero, “o Corpo” e “Imitação Prestigiosa” na Cultura Brasileira. **Revista Saúde Sociedade**, São Paulo, v.20, n. 3, p.543-553, 2011.
- GONÇALVES, Andréia Santos; AZEVEDO, Aldo Antonio de. O corpo na contemporaneidade: a Educação Física Escolar pode ressignificá-lo? **Revista UEM**, v. 19, n. 1, p. 119-130, 1. trim., 2008. Maringá: UEM, 2008.
- GONÇALVES, A. S.; AZEVEDO, A. A. A re-significação do corpo pela Educação Física Escolar, face ao estereótipo construído na contemporaneidade. **Pensar a Prática** 10/2: 201-219, jul./dez. 2007. Goiânia: UFG, 2007. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fEducação_Física/article/view/1083/1679 Acesso em: 24/05/2016.
- HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- IERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecilia Foresi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. Esc. Enf. USP**, v. 35, n.2, p.115-21, junho, 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/41220/44772>. Acesso em: 10/12/2015.
- IONEZAWA, Fernando Hiromi. Três pedacinhos de corpos em Deleuze: ética, potência e transformação. **Revista Margens Interdisciplinar**, Vol.06, N.07, 2010, p. 155-170. Universidade Federal do Pará – Abaetetuba, 2010.
- ISSE, Silvane Fensterseifer. Aula de Educação Física não é lugar de estudar o corpo!? **Revista Movimento – ESEDUCAÇÃO FÍSICA**, UFRGS. Vol.17, nº02, p. 225-237, abr-jun,2011. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- JEUNON, Ester; BORGES, Maria Auxiliadora; GUIMARÃES, Eloísa Helena. O uso do grupo de foco na avaliação acadêmica - um estudo em uma instituição de ensino superior privada. **Anais do I SINGEP**. São Paulo/ SP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uninove.br/xmlui/handle/123456789/>. Acesso em: 08/03/2016.
- KRUG, Hugo Norberto; PEREIRA, Flavio Medeiros; AFONSO, Mariângela da Rosa. (Org.) **Educação Física: Formação e Práticas Pedagógicas**. Pelotas/RS: Ed. e Gráfica Universitária, 2009.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. v.19, nº 2, jul./dez. 2011. Santa Cruz do Sul/RS: UNISC, 2011.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan-Abr/2002, nº 19, p.20-31. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro/RJ: ANPED, 2002.

_____. Literatura, Experiência e Formação: uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1995

_____. Tecnologias do eu. In: SILVA, Tomás, Tadeu da. (Org.). **O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos**. Petrópolis- RJ: Ed. Vozes,1994.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo – Antropologia e Sociedade**. 6ªed. 3ª reimpressão. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2015.

_____. **A sociologia do corpo**. 6ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LINS, Daniel. Prefácio. IN: LE BRETON, D. **Adeus ao corpo – Antropologia e Sociedade**. 6ª ed. 3ª reimpressão. Campinas/SP: Papyrus Editora, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. A escolarização dos corpos e das mentes. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>. Acesso em: 26/11/2015.

_____. Corpo, Escola e Identidade. **Revista Educação & Realidade**, v.25, N. 2, p.50-76, jul/dez, 2000.Porto Alegre, 2000.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Corpo e formação de professores de educação física. **Interface (Botucatu)** [online]. 2009, vol.13, n.28, pp.99-110. Botucatu, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832009000100009> . Acesso em: 16/06/2018.

MACHADO, Roberto. **Ciências e Saber- A trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

MACHADO, Afonso Antonio; ZANETTI, Marcelo Callegari; MOIOLI, Altair. O corpo, o desenvolvimento humano e as tecnologias. **Motriz**, v.17 n.4, p.728-737, out./dez. 2011. Rio Claro, 2011.

- MANTOAN, Maria Teresa Égler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. IN: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- MARQUES, Mario Osório. **Formação do professor de Educação**. Ijuí/RS: Unijuí, 2003.
- MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso – o princípio de pesquisa**. Ijuí/RS: Unijuí, 2003a.
- MARQUES, Mario Osório. Os Paradigmas da Educação. **R. Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.73. n. 175, p. 547 – 565, set/dez. 1992. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+--+Num+175/6a5753b0-c55d-4fa7-bc14-48d0dfe80798?version=1.3](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+--+Num+175/6a5753b0-c55d-4fa7-bc14-48d0dfe80798?version=1.3). Acesso em:30/05/2019.
- MARTINAZZO, C.J.; SCHMIDT, A.; BURG, C.I. Identidade e diversidade cultural no currículo escolar. **Revista Contexto & Educação**, 29 (92): 4-20, jan/abr, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1671>. Acesso em: 20/03/2019.
- MARTINELI, T.A.P.; MILESKI, K.G. Concepções de “corpo” na Educação Física: apontamentos históricos. **IX ANPED SUL**, 2012. Caxias do Sul, RS: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3129/64>. Acesso em 05/04/2017.
- MARTINS, Ida Carneiro; BATISTA, José Carlos de Freitas. Educação Física, formação e prática profissional. In: De Marco, Ademir (org.). **Educação Física: Cultura e Sociedade**. 5ªed. Campinas (SP): Papyrus, 2011.
- MENDES, Claudio Lúcio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 167-181, abril, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/download/17993/16941>. Acesso em: 20/04/2016.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marilucy Alves (org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- MILANEZ, Nilton; SANTOS, Janaina de Jesus. (org.) **Análise do discurso: sujeito, lugares e olhares**. São Carlos: Claraluz, 2009. E-book.
- MINAYO, Maria Cecília. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MOLINA, R. M. K. Diretrizes curriculares. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.
- MONTEIRO, Aloisio J.J.; COUBE, Roberta. Dialogando com os processos de educação e a (de)formação de professores em Educação Física: uma análise introdutória. In:

MONTEIRO, Aloisio J.J.; CUPOLILLO, Amparo Villa. **Formação de professores de Educação Física: diálogos e saberes**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011.

MOREIRA, Wagner. W.; CHAVES, Aline D.; SIMÕES, Regina Maria R. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Revista Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 202-212, maio/2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p202> . Acesso em 20/06/2018.

MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 23: 156-168, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>

NAJMANOVICH, Denise. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia. O reconhecimento da diferença como alternativa para construção de currículos em contextos multiculturais. **Educ. Humanismo**, Vol. 13 - No. 20 - p. 169-186 - Junio, 2011 - Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colômbia. Disponível em: www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/educacionyhumanismo. Acesso em: 24/08/2018.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**, v.14, n.25, p. 95 – 783, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/2010nahead/2710.pdf> . Acesso em: 11/03/2018.

NOGUEIRA, C. A análise do discurso. IN: ALMEIDA, L; FERNANDES, E. (Edts), **Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação**. Braga: CEEP, 2001.

NOVAES, Varlei de Souza. A experiência do corpo: considerações sobre a normalidade. **Revista Trajetória Multicursos – FACOS / CNEC**. Ano 3, Vol.5, Nº6, Julho/2012. Osório (RS), 2012.

NOVAES, Valei de Souza. O híbrido paraolímpico: ressignificando o corpo do atleta com deficiência a partir de práticas tecnologicamente potencializadas. **Dissertação de Mestrado**, 2006. Programa de Pós-graduação em Ciência do Movimento Humano, ESEF, Universidade Federal do rio Grande do Sul, UFRGS. Porto Alegre, 2006.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

PARDO, Jose Luiz. El sujeto inevitable. In: CRUZ, M. (org.). **Tiempo de subjetividad**. Barcelona: Paidós, 1996.

- PERES, Marta Simões. *Corpos em Obras: um olhar sobre as práticas corporais em Brasília. Tese de Doutorado*, 2005. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). Brasília –DF, 2005.
- PÉREZ DE LARA, Nuria. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- PEREZ DE LARA, Nuria. Pensar muito além do que é dado, pensar a mesmidade a partir do outro que está em mim. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PIMENTA, S. **O Estágio na Formação de Professores: unidade Teoria e Prática?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: Larrosa, Jorge; Skliar, Carlos. **Habitantes de Babel - Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- PPC. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Chapecó, 2013.
- PPC. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Chapecó, 2013a.
- RECHINELI, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2008;14(2):293-310. Marília, SP: ABPEE, 2008.
- REZER, Carla dos Reis; ROCHA, Deizi Domingues da; KLEINUBING, Neusa Dendena. Corpo: representações discursivas e implicações pedagógicas no contexto da Educação Física Escolar. **X Simpósio Nacional de Educação e IV Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**. Frederico Westphalen: URI, 2018.
- REZER, Ricardo. **Educação Física na Educação Superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica**. Chapecó/SC: Argos, 2014.
- _____. A Epistemologia nos cursos de Educação Física: experiências e desafios (O contexto da Unochapecó). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 189-204, jan./mar. 2014a.
- REZER, Ricardo; SAAD, Michel; NASCIMENTO, Juarez Vieira. **Epistemologia e currículo – nexos com o campo da Educação Física**. (Mimeo), 2008.
- REZER, Ricardo; NASCIMENTO, J. As novas diretrizes curriculares a regulamentação e o processo de formação–apontamentos para o campo da Educação Física Brasileira. IN: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2007. p. 1-10.

- SANT'ANNA, Denise B. Cultos e enigmas do corpo na História. IN: STREY, M.N.; CABEDA, S.T.L. **Corpos e Subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- SANT'ANNA, Denise B. É possível realizar uma história do corpo? IN: SOARES, Carmen (org.). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SANTOS, S. P.; CASTELLAN, B. T. Corpos dissidentes no espaço escolar: normalizações e assujeitamentos. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, v. 7, p. 6789-6801, 2014.
- SCHWENGBER, Maria Simone Vione; REZER, Carla dos Reis. **O corpo ideal: o que circula nos discursos do campo da Educação Física**, 2016 (no prelo).
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença** – A perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVA, R.F.; SEABRA JÚNIOR, L. ARAÚJO, P.F. **Educação Física Adaptada no Brasil – da História à Inclusão Educacional**. São Paulo: Phorte Editora, 2008.
- SILVA, F. A.G.; SILVA, L.A.I.; LÜDORF, S.M.A. A Educação Física no ensino médio: um olhar sobre o corpo. **Revista Movimento** – ESEF /UFRGS. v. 21, p.673-685, jul.-set, 2015. Porto Alegre: UFRGS, 2015.
- SILVA, A. C.; SILVA, F. A. G.; LÜDORF, S. M. A. Formação em Educação Física: uma análise comparativa de concepções de corpo de graduandos. **Revista Movimento** - ESEF/UFRGS. v. 17, p. 57-74, 2011. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- SILVEIRA, F.A. Corpos sonhados-vividos: a questão do corpo em Foucault e Merleau-Ponty. **Tese de Doutorado**, 2005. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP. Ribeirão Preto, 2005.
- SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 1 N. 1 – p. 13-28, fev - mai , 2015. Rio de Janeiro: UERJ/FFP, da UFRRJ/IM-IE e da UNIRIO. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/11724>. Acesso em: 17/08/2017.
- SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação** – doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOARES, Carmem Lúcia; FRAGA , Alex Branco. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Pro-Posições**. V.14, n.2, mai/ago,

2003. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643887>. Acesso em: 25/01/2019.

SOARES, Carmem Lúcia. Dossiê: A visibilidade do Corpo. **Revista Pro-Posições**, v. 14, n.2, 2003. Campinas: Unicamp, 2003. Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/2205>. Acessado em 12/04/2016.

SOARES, Carmem Lúcia. **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. L. **Imagens da Educação no Corpo**: estudo a partir da ginástica Francesa no séc. XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

TAFFAREL, Celi Zülke; HILDEBRANDT-STRAMANN. (Org.) **Currículo e Educação Física** – Formação de Professores e Práticas Pedagógicas nas Escolas. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2007.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

UNICAMP. Faculdade de Educação. Dossiê: A visibilidade do corpo. Pro-Posições, v. 14, n. 2 (2003). Campinas/SP: Unicamp, 2003. Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/2205>. Acesso em: 20/08/2016.

UFRGS. Faculdade de Educação. A produção do corpo. **Educação e Realidade**, v.25, n 2, 2000. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewIssue/2425/372>. Acesso em: 20/08/2016.

VEIGA, Ima Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VEIGA, Ima. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ima P. A.; D'AVILA, C. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul /dez. 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, corporal(idades), (ident)idades...In: GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

VEIGA-NETO, A. Espaços, Tempos e Disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? Simpósio **Espaços e tempos escolares**, 10º ENDIPE, Rio de Janeiro, 31 de maio de 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.4.htm>.

Acesso em 13/06/2015.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. IN: GARCIA, Regina Leite. (org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VILARINHO NETO, Sissilia. A questão da diferença na Educação Física: as concepções de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht. 2012. **Tese de Doutorado** (Programa de Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**. 15ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZOBOLI, Fabio; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Corpo e educação: algumas questões epistemológicas. **Revista Contemporânea de Educação**, Vol. 9, nº 18, jul.-dez, 2014. Faculdade de Educação/UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

ZOBOLI, Fabio; SILVA, Renato Izidoro da. O corpo na Educação Física: desafios epistemológicos. **Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/ME. FURB, v.6, nº 2, p.338-355, mai/ago, 2011.

ANEXOS

Anexo 1

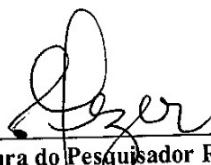
UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL –
UNIJUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS - DOUTORADO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

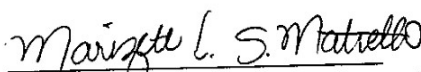
DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Local: UNOCHAPECÓ, Curso de Educação Física - LAPEF

Data: 10 de dezembro de 2016

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Unochapecó, o representante legal da instituição Marizete Lemes da Silva Matiello, coordenadora do Curso de Educação Física e responsável pelo LAPEF da Unochapecó, envolvida(o) no projeto de pesquisa intitulado: Corpos e diferenças – discursos na Formação Inicial em Educação Física, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos prepostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.


Assinatura do Pesquisador Responsável


Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Prof.^a Marizete L. S. Matiello
Coordenação de Educação Física
Área de Ciências da Saúde
UNOCHAPECÓ



Anexo 2


**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO
SUL – UNIJUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS -
DOUTORADO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

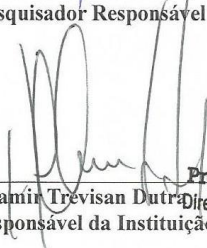
Local: UNOCHAPECÓ – ÁREA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Data: 18 de outubro de 2016

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Unochapecó, o representante legal da instituição ALTAMIR TREVISAN DUTRA, Diretor da Área de Ciências da Saúde, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, envolvida no projeto de pesquisa intitulado: “Corpos e Diferenças: discursos na formação inicial em Educação Física”, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.



Carla dos Reis Rezer
Pesquisador Responsável



Prof. Altamir Trevisan Dutra
Altamir Trevisan Dutra, Diretor da Área de Ciências da Saúde
Responsável da Instituição UNOCHAPECÓ

Anexo 3**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE
DO SUL -UNIÚÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS -
DOUTORADO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra é do pesquisador.

Título da pesquisa: *Corpos e Diferenças: discursos na formação inicial em Educação Física*

Pesquisador responsável: Carla dos Reis Rezer

Endereço: Rua Domingos Cherubin 91 D, Chapecó/SC

Telefone para contato: (49) 984324415

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/Unochapecó está localizado dentro da própria Instituição Bloco R3, 3º andar. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira das 13:30 h às 17:30 h e das 18:30 h às 22:30 h, para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone e e-mail para contato, (49) 3321-8142, cep@unochapeco.edu.br.

O Objetivo desta pesquisa é compreender os discursos sobre os corpos e as diferenças presentes na formação inicial em Educação Física, a partir da análise dos discursos dos acadêmicos e do programa curricular.

A sua participação na pesquisa consiste em comparecer e participar das atividades do Grupo Focal, composto por estudantes do Curso de Educação Física; nestas reuniões serão realizadas conversas sobre a temática do estudo, em que as mesmas serão gravadas para posteriormente serem analisadas. A pesquisa será realizada pela própria pesquisadora, de forma que os riscos em relação a sua participação poderão ser desconfortos de ordem intelectual, emocional, moral ou social, os quais tentarão ser minimizados de forma a não oferecer grandes prejuízos ou constrangimentos para o pesquisado.

A sua participação poderá envolver os seguintes riscos ou desconfortos: os riscos em relação a sua participação poderão ser desconfortos de ordem intelectual, emocional, moral ou social, os quais tentarão ser minimizados de forma a não oferecer grandes prejuízos ou constrangimentos para o pesquisado. Entretanto, lhe será garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie a sua pessoa com todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico, caso ocorra alguns constrangimento ou mal-estar durante os encontros do Grupo focal o pesquisador responsabiliza-se por realizar encaminhamentos necessários em relação a acompanhamento psicológico para os participantes, mediante comprovação de danos transcorridos em função da pesquisa.

Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa pretendem a ampliação

da discussão desta temática no processo de formação inicial dos participantes do estudo e do restante da população acadêmica vinculada a área de educação Física.

As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade durante todas as fases da pesquisa. Ao término da pesquisa, os resultados obtidos serão retornados a sua pessoa através da descrição de suas falas nas reuniões do Grupo Focal. Você poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável.

É garantido indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa a sua pessoa.

Após a leitura e esclarecimento de todas as dúvidas pelo pesquisador, o TCLE deverá ser rubricado por ambos (pesquisador e pesquisado), nas duas vias em todas as folhas e assinado em seu término.

CONSENTIMENTO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____,
 RG _____ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Local: _____ Data
 ____/____/____.

Assinatura _____ do participante da pesquisa:

Assinatura _____ do pesquisador responsável:

Anexo 4**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO
SUL – UNIJUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS –
DOUTORADO****COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS****TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ**

Título da pesquisa: **Corpos e Diferenças: discursos na formação inicial em Educação Física**

Pesquisador Responsável: **Carla dos Reis Rezer**

Eu, _____ permito que o pesquisador relacionado acima obtenha fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Assinatura do Sujeito de Pesquisa:

APÊNDICE 1

ROTEIRO PRELIMINAR DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL

1º Encontro – Diferenças

- Quando pensamos, falamos sobre corpo qual o conceito/concepção que podemos expressar?
- Existe corpo ideal? Por que?
- O que significa ser diferente?
- Quais diferenças podemos encontrar em nosso campo de atuação?

2º Encontro – Formação – Corpos - Diferenças

- O que são corpos diferentes?
- Qual a relação do corpo com a área da Educação Física?
- Como vocês percebem as diferenças no campo da Educação Física?
- Quais espaços de discussão existem sobre este tema no seu curso?
- O que é (ou precisaria ser) discutido?

3º e 4º Encontro - Tensionar: programa curricular – diferenças e corpos

- Na sua formação inicial existem discussões, aprofundamentos mediante as questões referentes às diferenças?
- É possível perceber a sua formação inicial pautada na relação dos corpos e as diferenças? Quais aspectos? Por quê?
- No programa curricular existem possibilidades de discussões relacionadas a este tema?
- O que estes exercícios de reflexão sobre a temática corpos e diferenças provocaram em vocês? Por quê?