



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

Adriane Corrêa da Silva

Currículo de Educação Física na Universidade Federal do Acre: articulação dos saberes de corpos-docentes, em contextos de prática, com modos outros de existir acreano

Florianópolis

2024

Adriane Corrêa da Silva

Currículo de Educação Física na Universidade Federal do Acre: articulação dos saberes de corpos-docentes, em contextos de prática, com modos outros de existir acreano

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Juares da Silva Thiesen, Dr.
Coorientadora: Prof.^a Beleni Saléte Grando, Dr.^a

Florianópolis
2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Silva, Adriane Corrêa da

Currículo de Educação Física na Universidade Federal do Acre : articulação dos saberes de corpos-docentes, em contextos de prática, com modos outros de existir acreano / Adriane Corrêa da Silva ; orientador, Juarez da Silva Thiesen, coorientadora, Beleni Saléte Grando, 2024.
197 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Movimento Curricular. 3. Formação de Professoras/es. 4. Educação Física. 5. Corpos-Movimentos. I. Thiesen, Juarez da Silva . II. Grando, Beleni Saléte . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

ADRIANE CORRÊA DA SILVA

Currículo de Educação Física na Universidade Federal do Acre:
articulação dos saberes de corpos-docentes, em contextos de prática, com modos outros de
existir acreano.

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado, em 27 de junho de 2024,
pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^a. Vilma Aparecida de Pinho, Dr^a
Universidade Federal do Pará (UFPA)

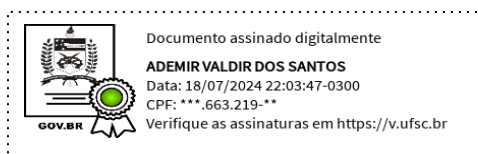
Prof. Jonathan Stroher, Dr
Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)

Prof^a. Márcia de Souza Hobold, Dr^a
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

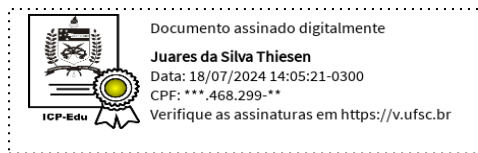
Prof^a. Larise Piccinini, Dr^a
Prefeitura Municipal de Itapema/SC

Prof^a. Eliane Elicker, Dr^a
Universidade Federal do Acre (UFAC)

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



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



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

Florianópolis

2024

Dedico este trabalho aos meus pais Nelcy
(*In Memoriam*) e Eleiva, por me
permitirem sonhar com um mundo
possível, dentro da justeza que acreditei e
acredito para uma vida “com-junta”; ao
meu companheiro Claiton, e aos nossos
filhos Rafaela e Pedro, por me ensinarem,
diariamente, que a vida é sentida na
complexidade do agora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai (*In Memoriam*) e minha mãe pela constante tentativa de não limitar minhas experiências na infância, e por me incentivarem sempre às práticas diversificadas permitindo que eu pudesse ser, estar e existir no mundo, a seu tempo, e assim, chegar até aqui!

Agradeço ao meu companheiro pela paciência, carinho e parceria, durante este processo e por ter acreditado que mudanças são possíveis, mesmo que incertas.

Ao meu filho e minha filha pelo carinho de sempre, e por terem desde cedo a compreensão de que a vida se constrói a partir dos sonhos e precisa ser vivida por cada um, no agora.

Às minhas amigas/os que estiveram sempre ao meu lado nesse processo, prontas/os para me acolher, afetivamente, profissionalmente, em uma roda de café (presencialmente e/ou virtualmente), atendendo aos meus pedidos de “socorro” e na torcida para me ver Doutora.

Agradeço também, a um coletivo de professoras/es, pesquisadoras/es, colegas, que fizeram parte desta caminhada de forma voluntária e colaborativa.

Agradeço ao meu orientador pelo acompanhamento e discernimento durante esta jornada, pois sei que nos sentamos muitas vezes, durante o percurso, para re-pensar o como, o porquê e para quem, construiríamos essa ponte de acesso (ao conhecimento outro), a esse mundo desejável, mas com modos de ver e sentir distintos. E, à coorientadora, que me auxiliou a encontrar o meu lugar, nesse processo.

E por fim, agradeço a ancestralidade que me constitui, atravessada por narrativas de pessoas que contribuíram para eu ser e estar onde estou. Agradeço aos corpos-movimentos — comunidades das florestas, dos rios, dos campos e das cidades — por resistirem e continuarem a resistir, pois suas lutas, seus gritos, seus sons, ecoam, mesmo que de forma sutil, nas páginas desta tese. Com vocês, resisto!

Por essa razão, nos modos de racionalidade dominantes, não há *logos* da experiência, não há razão da experiência, não há linguagem da experiência, por muito que essas formas de racionalidade façam uso e abuso da palavra experiência. E, se houver, trata-se de uma linguagem menor, particular, provisória, transitória, relativa, contingente, finita, ambígua, sempre ligada a um espaço e a um tempo concreto, subjetivo, paradoxal, contraditório, confuso, sempre em estado de tradução, uma linguagem como de segunda classe, de pouco valor, sem a dignidade desse *logos* da teoria que diz, em geral, o que é e o que deveria ser. Então, parece-me que a primeira coisa que é preciso fazer é dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezaram e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida... (Larrosa, 2021, p. 40).

RESUMO

Este texto parte da tese acerca do movimento curricular, no curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Acre (Ufac) e sua vinculação aos saberes, experiências, expectativas, dimensões de ensino, de pesquisa e de extensão, que orientam a produção do conhecimento. Como recorte, preocupa-se com a articulação dos saberes de corpos-docentes, em contexto de prática, com modos outros de existir acreano. Dessa forma, é assumido, como pressuposto, que o movimento curricular em investigação concebe modos de existir, ser, saber e poder, os quais foram homogeneizados no conhecimento pedagógico-científico, produzido pelas práticas de formadoras/es. Por sua vez, a lógica termina por negligenciar diversidades/diferenças de experiências corporais no contexto, reforçando a normatização do currículo, relativamente negando as diversas linguagens (desumanizadas no tempo histórico) e as configurações de sentidos outros dos corpos em formação. Em consequência, as práticas curriculares acabam naturalizadas por meio da colonialidade, sendo produzidas pelos atos de currículo. Nesse âmbito, o objetivo geral configura-se em compreender, no contexto de prática curricular dos corpos-docentes, na formação do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Acre (Ufac), a articulação dos saberes com os modos outros de existir acreano. Os objetivos específicos alinham-se em caracterizar a configuração dos elementos estruturantes do currículo e os modelos epistêmico-pedagógicos da formação de professoras/es em Educação Física na Ufac; compreender, na formação de professoras/es em Educação Física da Ufac, a articulação dos saberes dos corpos-docentes em contexto de prática; analisar, nos saberes dos corpos-docentes, a articulação com os modos outros de existir acreano. A dinâmica constituiu-se sob a companhia de teóricas/os, entre outras/os, escolhidas/os durante o processo de construção da pesquisa e impulsionaram o diálogo que envolve discussões em torno: da interculturalidade, com apoio em Walsh (2009, 2009a); do movimento curricular, com base em Macedo (2017), Sacristán (2017); da formação de professoras/es, apoiada por em Freire (2016, 2018, 2019), Nóvoa (2009, 2020); e área de Educação Física, com auxílio de Grandó (2014, 2015, 2019), além da análise de potencialização e identificação dos modos outros de ser acreano, Morais (2016), Brasil (2003), Acre (2020, 2022). A investigação, sob o ponto de vista teórico-metodológico, foi caracterizada como um estudo de caso, de corte empírico e participante, em razão de ter sido realizada em local pontual e pela autora fazer parte desse coletivo. Participaram do estudo 21 corpos-docentes atuantes no curso de licenciatura em Educação Física Ufac, sendo das áreas de conhecimento específica, afim e pedagógica. Quanto aos procedimentos metodológicos, constituem-se na combinação de dois procedimentos, um de natureza teórico-conceitual, no qual encontra-se a base teórica desta pesquisa, em um conjunto de autoras/es, pesquisadoras/es, filósofas/os, educadoras/es, que discutem o tema de currículo, formação e culturas. Junto dessa revisão, estão alguns referenciais da elaboração do estado do conhecimento. A outra técnica concerne à natureza empírica e contempla as seguintes estratégias: Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), Entrevistas, Rodas de Conversa e Estudo de Base Documental (compreendendo o Projeto Pedagógico do Curso, os Planos de Curso/Ensino, os Projetos de Pesquisa e Extensão) referentes à atuação docente no período de 2018 e 2021. Tais opções priorizaram atender à necessidade de sensibilização do coletivo de corpos-docentes, sujeitos da pesquisa, de modo que se sentissem seguros, respeitados e pudessem falar e ouvir acerca das experiências na/da formação, sem hierarquização, tornando possível a articulação de suas próprias histórias de vida, culturalmente diversas, com os modos outros de ser acreano, convergindo para um conjunto de práticas culturais expressas no movimento curricular do curso.

Palavras-chave: Movimento Curricular; Formação de Professoras/es; Educação Física; Corpos-Movimentos.

ABSTRACT

This text is derived from the thesis on the curriculum movement within the Physical Education degree program at the Federal University of Acre (Ufac) and its connection to knowledge, experiences, expectations, and the dimensions of teaching, research, and extension that guide knowledge production. Specifically, it focuses on the articulation of the knowledge of teaching bodies in practical contexts with other modes of Acrean existence. It is assumed that the curriculum movement under investigation conceives modes of existence, being, knowing, and power that have been homogenized within the pedagogical-scientific knowledge produced by the practices of the educators. Consequently, this logic tends to neglect the diversity and differences of bodily experiences in the context, reinforcing the normalization of the curriculum and relatively denying the various languages (dehumanized in historical time) and the different configurations of meanings of the bodies in formation. As a result, curricular practices end up being naturalized through coloniality, being produced by curricular acts. In this context, the general objective is to understand, within the curricular practice context of the teaching bodies, the articulation of knowledge with other modes of Acrean existence in the Physical Education degree program at Ufac. The specific objectives are aligned with characterizing the configuration of the structuring elements of the curriculum and the epistemic-pedagogical models of teacher training in Physical Education at Ufac; understanding the articulation of the knowledge of teaching bodies in the context of practice within the training of Physical Education teachers at Ufac; and analyzing the articulation of teaching bodies' knowledge with other modes of Acrean existence. The dynamic was constituted under the guidance of theorists, among others, chosen during the research construction process, who propelled the dialogue involving discussions on interculturality, supported by Walsh (2009, 2009a); curriculum movement, based on Macedo (2017) and Sacristán (2017); teacher training, supported by Freire (2016, 2017, 2018) and Nóvoa (2009, 2020); and the area of Physical Education, with the assistance of Grando (2014, 2015, 2019), besides the analysis of the potentialization and identification of other modes of Acrean existence, by Morais (2016), Brasil (2003), Acre (2020, 2022). From a theoretical-methodological perspective, the investigation was characterized as an empirical and participatory case study, conducted in a specific location with the author being part of this collective. The study included 21 teaching bodies working in the Physical Education degree program at Ufac, covering specific, related, and pedagogical areas of knowledge. Regarding the methodological procedures, these were a combination of two procedures: one of a theoretical-conceptual nature, which encompasses the theoretical basis of this research, involving a set of authors, researchers, philosophers, and educators discussing curriculum, training, and cultures; and some references for the elaboration of the state of knowledge. The other technique concerns the empirical nature and includes the following strategies: Participatory Rapid Diagnostic (PRD), Interviews, Discussion Circles, and Documentary Base Study (comprising the Course Pedagogical Project, Course/Teaching Plans, Research and Extension Projects) related to teaching activities from 2018 to 2021. These choices prioritized meeting the need to sensitize the collective of teaching bodies, the subjects of the research, so that they felt secure, respected, and could speak and listen about their experiences in/from training without hierarchy, making it possible to articulate their culturally diverse life stories with other modes of Acrean existence, converging into a set of cultural practices expressed in the curriculum movement of the course.

Keywords: Curriculum Movement; Teacher Training; Physical Education; Bodies-Movements.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Corpo-movimento | 17 |
| Figura 2 – Outras lentes..... | 34 |
| Figura 3 – Ufac: panorama de cursos | 36 |
| Figura 4 – Organograma do processo metodológico da pesquisa | 54 |
| Figura 5 – Memórias e Saberes | 55 |
| Figura 6 – Regionais Acre | 66 |
| Figura 7 – Rota dos rios..... | 74 |
| Figura 8 – A experiência | 102 |
| Figura 9 – Formação acadêmica corpos-docentes (sujeitos da pesquisa) | 115 |
| Figura 10 – Ser acreano | 138 |
| Figura 11 – Um sonho possível!..... | 158 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Dados sociodemográficos..... | 108 |
| Gráfico 2 – Crenças, cultos, rituais indígenas ou religiosos..... | 111 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Tese da proposição metodológica..... | 31 |
| Quadro 2 – Publicações selecionadas BDTD | 42 |
| Quadro 3 – Categorias teórico-metodológicas, Indicadores, Elementos e Parâmetros de análise para exploração empírica..... | 47 |
| Quadro 4 – Povos presentes nas regionais político-econômicas do Acre | 64 |
| Quadro 5 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Princípios Norteadores” | 84 |
| Quadro 6 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Objetivos do Curso” | 90 |
| Quadro 7 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Perfil Profissional” | 93 |
| Quadro 8 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Competências e Habilidades” | 96 |
| Quadro 9 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Dimensões de Ensino, de Pesquisa e de Extensão”. | 99 |
| Quadro 10 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Dados sociodemográficos e culturais”, referente ao DRP..... | 108 |
| Quadro 11 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Histórias de vida dos corpos-docentes” (Entrevistas) | 117 |
| Quadro 12 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Plano de Curso/Ensino, Projeto de Pesquisa e Projetos de Extensão” | 130 |
| Quadro 13 – Pesquisas institucionalizadas e a relação com a dimensão do ensino e da extensão | 131 |
| Quadro 14 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Intencionalidade político-pedagógica” (Rodas de Conversa, com auxílio dos demais textos da pesquisa). | 146 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| ABI | Área Básica de Ingresso |
| ADUFAC | Associação Docente da Universidade Federal do Acre |
| AHAC | Associação de Homossexuais do Acre |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAP | Colégio de Aplicação |
| CCSD | Centro de Ciência da Saúde e do Desporto |
| CELA | Centro de Educação Letras e Artes |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CEPEX | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| Coeduc | Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura |
| CONSU | Conselho Universitário |
| CPI | Comissão Pró-Índio do Acre |
| DRP | Diagnóstico Rápido Participativo |
| EaD | Educação à Distância |
| EF | Educação Física |
| ERIC | Base Especializada no Campo da Educação |
| FURG | Fundação Universidade do Rio Grande |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFAC | Instituto Federal do Acre |
| LEPEF-EDSALA | Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física - Educação, Saúde e Lazer |
| LGBTQIAP+ | Lésbicas, gays, bissexuais, trans, queer, interssexuais, assexuais e pansexuais |
| NAI | Núcleo de Apoio a Inclusão |
| NEABI | Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas |
| PC/E | Plano de Curso/Ensino |
| PEX | Projeto de Extensão |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PNGATI | Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas |

| | |
|--------|--|
| PP | Projeto de Pesquisa |
| PPC | Projeto Político de/do Curso |
| RO | Rondônia |
| SciELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| SUPED | Sujeitos, Processos Educativos e Docência |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFAC | Universidade Federal do AcreRS - Rio Grande do Sul |
| UFPEL | Universidade Federal de Pelotas |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFT | Universidade Federal de Tocantins |
| ULBRA | Universidade Luterana do Brasil |
| UNEMAT | Universidade do Estado de Mato Grosso |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 34 |
| 2.1 CONTEXTO DA PESQUISA..... | 35 |
| 2.2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA..... | 36 |
| 2.3 OS CORPOS-DOCENTES DA PESQUISA | 37 |
| 2.4 TIPOLOGIA DA PESQUISA | 39 |
| 2.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 40 |
| 2.5.1 Procedimento de natureza teórico-conceitual..... | 40 |
| 2.5.2 Procedimentos de natureza empírica..... | 46 |
| 2.5.2.1 <i>Diagnóstico Rápido Participativo (DRP)</i> | 50 |
| 2.5.2.2 <i>Entrevista</i> | 51 |
| 2.5.2.3 <i>Rodas de Conversa</i> | 51 |
| 2.5.2.4 <i>Estudo de Base Documental</i> | 52 |
| 2.6 ANÁLISE DE DADOS | 53 |
| 3 A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA PARA O RECONHECIMENTO DO MODO DE SER ACREANO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS | 55 |
| 4 MOVIMENTO CURRICULAR NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA . | 74 |
| 4.1 CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFAC | 76 |
| 4.2 ELEMENTOS ESTRUTURANTES NA CONFIGURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFAC | 83 |
| 5 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES NO CONTEXTO DE PRÁTICA..... | 102 |
| 5.1 EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA FORMAÇÃO | 107 |
| 5.2 PRODUÇÃO DO COLETIVO DOCENTE NA RELAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO..... | 129 |
| 6 ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO COM MODOS OUTROS DE EXISTIR ACREANO..... | 138 |

| | |
|---|------------|
| 7. CONSIDERANDO A FINALIZAÇÃO DESTE PROCESSO | 158 |
| REFERÊNCIAS | 170 |
| APÊNDICE A – TCLE | 184 |
| APÊNDICE B – DRP | 187 |
| APÊNDICE C – ENTREVISTA | 190 |
| APÊNDICE D – RODAS DE CONVERSA | 191 |
| ANEXO A - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFAC..... | 192 |
| ANEXO B - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFAC /(SEMESTRES/DISCIPLINAS)..... | 195 |

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 – Corpo-movimento¹



Fonte: Brasil (2003). Disponível em:
<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/04D00071.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

¹ As imagens que abrem cada capítulo, são compreendidas como textos e fazem parte da escrita, considerando parte desses modos outros de existir acreano.

O processo de construção desta tese, envolvendo a área do movimento curricular, é uma experiência iniciada antes mesmo do tempo presente. Conciliar passado, presente e perspectiva de futuro, em um mesmo tema, não tem sido fácil, ainda mais porque, hoje, diferentemente do passado, constato² outras alternativas para o lugar de pensar e agir em relação à construção do conhecimento, visto me encontrar em espaços de inter-relações os quais me conduzem para subjetividades que contrariam a dualidade de certo e errado, a qual fui ensinada. Na transitoriedade dessas experiências que me marcam, enquanto formadora, ressignificadas pelas tensões e potencialidades de saberes outros, possibilita-me olhar para o futuro, com esperança de mudanças sociais significativas para o movimento curricular³ na formação de professoras/es de Educação Física (EF), *lócus* da minha inserção profissional.

Esses saberes sobrepostos, entrecruzados, percorrem caminhos, entendimentos, experiências, espaços e lugares diferentes e existentes, a ponto de visibilizá-los e senti-los ao longo do processo, de formas diversificadas. Eles produzem rupturas em mim mesma, minha forma de ser, estar, agir e pensar, contrariando a perspectiva de lugar fixo de conhecimento, de padronização e de verdade.

Minha intenção, diante desses atravessamentos, é produzir por meio desse movimento, outras formas de olhar a ciência, enxergar os corpos que sempre estiveram aqui e, no entanto, historicamente, tiveram suas existências apagadas por estruturas de conhecimentos determinados como verdadeiros. Sabidamente, a unicidade mostra-se ineficaz para responder a profundidade existente, no contexto de prática educacional, articulada com a formação que estou inserida. Para isso, busco melhor compreender a construção científica do conhecimento/conteúdos, no movimento curricular do curso de formação de professoras/es em Educação Física da Universidade Federal do Acre (Ufac).

Assim sendo, saio de posições predeterminadas diante da complexidade da vida humana, passando a investigar, nesta tese, os corpos-docentes⁴ em contexto prático,

² Embora, eu seja atravessada por ancestralidades, constituída por narrativas de pessoas que contribuíram para minha história de vida, que me fazem plural, neste momento, o meu eu, representa toda essa trajetória. Portanto, a opção, nesta escrita será a primeira pessoa do singular (eu).

³ A expressão “movimento curricular” adotada nesta tese, compreende as articulações expressas pelos corpos-docentes, em seus atos de currículo (práticas), no contexto da formação de professoras/es no curso de licenciatura em Educação Física, a qual contempla múltiplas atividades, interseccionadas a partir de sistemas e subsistemas de significações (políticos, administrativos, econômicos, organizacionais, institucionais, didáticos, pedagógicos, políticos etc.) (Macedo, 2017, Lopes; Macedo, 2011).

⁴ A referência é dirigida aos docentes do Ensino Superior, que ministram aulas no currículo do curso de licenciatura em Educação Física da Ufac, da área específica, afim e pedagógica, os quais compuseram os sujeitos da pesquisa. Portanto, corpos-docentes, podendo ser utilizado no singular e plural. E, a opção por corpos-discentes e/ou discentes por considerar os sujeitos que estão vinculados ao curso de Educação

significando não apenas a composição de suas ações pedagógicas, mas como seus atos de currículo, articulam os saberes que fazem parte do movimento curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Ufac, estruturados institucionalmente por meio da dimensão do ensino, da pesquisa e da extensão, entre outros elementos significativos, que emergem dessa movimentação formativa.

A escolha do tema de pesquisa implica perceber quem sou — mulher, branca, cisgênero, heterossexual — em meu próprio movimento de apreensão diante a posição ocupada por mim (docente do curso de Educação Física da Ufac), justamente porque me percebo em deslocamento acerca da minha constituição forjada em aspectos conservadores, ligados à colonialidade e transformações ocorridas comigo, advindas do contato com a diversidade cultural existente no meu próprio contexto de prática. Surge, assim, o desejo de que as minhas inquietações sejam também as do coletivo docente, procurando, esperançosamente, alternativas decoloniais⁵ dos saberes, promotores de visibilidade às experiências. Com o apoio teórico de Larrosa (2002, 2011, 2019) e Scott (1999), foco nos aspectos discursivos da experiência, “costurando” o fazer científico dos diferentes corpos⁶, promovendo sentidos distintos e provisórios, próprios do diálogo contemporâneo.

Logo, o presente trabalho propõe caminhar no movimento do currículo de formação de professoras/es do curso de licenciatura em Educação Física, fazendo-se inevitável apresentar minha trajetória profissional, em razão da atuação no contexto formativo, junto à Universidade Federal do Acre. Motivada pelo exercício constante de escrita e produção do próprio pensar a tese e o movimento curricular que a conduz, reconheço as dificuldades da tarefa, haja vista as constantes desconfortos provocadas pelos textos, a minha própria limitação de pesquisadora (mas sempre esperançosa), além

Física (universidade) e o termo estudante/s aos que cursam a Educação Básica.

⁵ Influenciada por Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Walsh (2009, 2009a, 2010), entre outros, compreendo a decolonialidade, como contraposição à colonialidade, ou seja, como prática que questiona a centralidade do pensamento hegemônico/eurocentrado, possibilitando enxergar, por meio de arestas, outras lógicas, lugares, sentidos e concepções de mundo. Diante disso, o decolonial seria a inconformidade com a colonialidade, enquanto o descolonial, seria a contraposição ao sistema do colonialismo, por explorar econômica e politicamente, territórios, como a América Latina, produzindo modos de enquadramento as existências de comunidades e povos, baseadas em forças hegemônicas.

⁶ Parto do entendimento, de que os corpos (indígenas, afro-brasileiros, de mulheres, LGBTQIAP+, migrantes e imigrantes) resultam de experiências cotidianas das florestas, dos rios, dos campos e das cidades, caracterizados por meio de suas culturas. Essas complexas formas de viver as relações familiares, da vida cotidiana, com diferentes linguagens na produção de conhecimentos, pautam minha compreensão de corpo, por meio de suas “reexistências” (Grando, 2019, Walsh, 2009).

da inimaginável Pandemia de Covid-19⁷, que atravessou vidas, ciências, políticas, tecnologias, criando significações. Embora em 2023 volte-se a esperar com a mudança de governo, o processo educacional continua em luta, pautado na produção de conhecimentos possíveis, que rompem com o domínio positivista, conforme Larrosa (2002), reconhecidamente sendo um espaço de poucos, necessitando continuamente de alterações e reconstruções para atender aos diversos corpos e suas existências.

Mobilizada por ações desenvolvidas no Ensino Superior, mais especificamente, na Universidade Federal do Acre, no norte do país, partindo do que sinto, penso e desejo, situo a posição de sujeito que ocupo nesse lugar onde atuo, apoiando-me na experiência curricular, do contexto de prática docente em Educação Física. Sendo assim, proponho o fazer do agora, contudo, sendo construído de forma aberta, entretanto, não menos científica. Compartilho o que Larrosa defende: “[...] a experiência é ‘isso que me passa’. Não isso que passa, senão ‘isso que me passa’” (2011, p. 05 - grifos do autor), sobretudo, porque a experiência é sentida e percebida pelo meu corpo-movimento.

Desse modo, apresento minha trajetória de vida, iniciando pela região onde nasci, diferente de onde resido. Origem e inserção, lugares diferentes, que compõem o mesmo corpo em articulação contínua. Sou natural de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, mas cresci em Santa Vitória do Palmar/RS, cidade localizada no extremo sul do Brasil. Região banhada pelo Oceano Atlântico e pelas Lagoas Mirim e Mangueira, de inverno rigoroso, assolada pelo vento minuano, onde residi até o Ensino Médio (magistério). Em seguida, sempre incentivada por meu pai Nelcy (*In Memoriam*) e por minha mãe Eleiva, fui cursar, em 1995, a graduação em Educação Física (licenciatura plena) na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Na mesma instituição, além da graduação, concluí a especialização em Educação Física Escolar e fui professora substituta entre 2001 e 2003.

Paralelamente à última ação, cursei Mestrado em Educação Ambiental na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), e, posteriormente, em 2005, fiz a seleção para professora/coordenadora dos cursos de Educação Física (bacharelado e licenciatura) da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em Porto Velho, capital do Estado de Rondônia. Migrei do Sul para o Norte do país, situação que, com certeza, me oportunizou

⁷ A Pandemia de Covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, atingiu milhões de pessoas infectadas no planeta. No Brasil, infelizmente, temos 712.205 registros de óbito. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 03 jun. 2024.

o período mais desafiador profissionalmente, em razão de ter saído com minha família⁸ de Pelotas/RS para Porto Velho/RO. Na região Norte, encontrei o que buscava e para o que fui discursivamente construída, quer dizer, boa estrutura profissional, financeira e familiar, além de dar continuidade a um desejo, inicialmente meu, de atuar em nível superior.

Em Porto Velho/RO, na instituição da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), atuei por 7 anos⁹ como coordenadora e professora no curso de bacharelado e licenciatura em Educação Física. Em seguida, tive (juntamente com minha família) uma experiência no interior do Estado, na cidade de Ariquemes/RO, marcada por outra realidade, completamente desconhecida da que vinha (Sul) e também da que vivia (capital de RO), carregada por atividades sociais, culturais, econômicas, educacionais e políticas diferentes, na produção de um espaço geográfico distinto, em relação ao da capital.

Em 2013, prestei o concurso para docente de Ensino Superior na Universidade Federal do Acre (Ufac), onde atuo. Nova mudança, agora, dentro da mesma região do país, mas em outro Estado. No Acre, me deparei com um contingente populacional de 881.935 habitantes, sendo que a capital, Rio Branco, comporta 413.418 pessoas, onde está localizado o *campus* sede da Ufac, considerado um bem público (IBGE, 2019).

Dentre caracterizações da Ufac, a instituição contém 50 cursos de graduação, distribuídos em 25 cursos de licenciatura e 25 de bacharelado. As licenciaturas contemplam 3 cursos no formato de Área Básica de Ingresso (ABI) conjuntamente com o bacharelado, 14 licenciaturas no *campus* sede em Rio Branco¹⁰, 02 na modalidade de Educação à Distância (EaD) e 06 licenciaturas concentram-se no *Campus* Cruzeiro do Sul¹¹. No Campus de Fronteira do Alto Acre¹² (Ufac, 2018; 2019) atualmente, não estão sendo ofertados cursos presenciais.

Minha chegada à Universidade Federal do Acre ocorreu em 2013 e passei a ministrar aulas na sede, orientando trabalhos de conclusão de curso, monitorias,

⁸ Saímos eu, meu marido e filha de Pelotas/RS para Porto Velho/RO onde tivemos a chegada de mais um filho.

⁹ Registro que, embora a orientação da Secretaria de Comunicação Social (SECOM) referente aos numerais “De zero a dez: escreva por extenso. De 11 a 999: use algarismos”, nesta escrita faço a opção pela exceção também indicada no referido manual, a qual será “escrever sempre em algarismos quando há na mesma frase valores acima e abaixo de 11”, mantendo assim a uniformidade dos numerais no texto. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/numeros>. Acesso em: 10 maio 2024.

¹⁰ Inaugurado em 1981 (Rod. BR 364, Km 04, Distrito Industrial - Rio Branco/AC).

¹¹ Inaugurado em 2007 (Estrada Canela Fina, Km 12 - Cruzeiro do Sul/AC).

¹² Inaugurado em 2015 (Rod. BR 317, Km 08 - Brasileia/AC).

coordenando projetos de iniciação científica, iniciação à docência (PIBID)¹³, extensão e diversas outras atividades, incluindo ter assumido a coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física de 2017 a 2019. A interrupção da gestão do curso aconteceu devido à aprovação para doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha: Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED), para o qual me afastei por tempo determinado, passando a integrar o Grupo de pesquisa Itinera, que subsidiou significativamente as discussões e estudos em torno do campo do currículo.

Destaco, na passagem pela gestão do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Acre, e por meio das disciplinas ministradas no respectivo currículo, a grande inspiração para os eixos da atual pesquisa — currículo; formação de professoras/es em Educação Física e culturas — ao acolher nas disciplinas da área de concurso (Educação Física na Educação Básica¹⁴), as narrativas de discentes, referentes à incompatibilidade dos saberes das práticas docentes (corpos-docentes) no currículo do curso de formação, com os saberes circulantes da realidade escolar, experienciados por professoras/es em formação.

Por conta das disciplinas e mediante inquietações sentidas, foi oportunizada a ambientalizações de prática no espaço escolar. As imersões foram provocadoras de tensões às/aos futuras/os professoras/es, em virtude do contato com a escola, propiciando o movimento gerado pelas experiências, as quais, por outro lado, produziram críticas acerca dos saberes das práticas docentes, ministrados no currículo de formação de professoras/es do curso da Ufac.

Diante do exposto, entendo a ação articulatória como um espaço de conexão e produção do movimento curricular acadêmico, enquanto experiência complexa e múltipla, compreendida pelos indivíduos e grupos em suas práticas nos locais que educam. Nesse sistema, o currículo proposto na atual pesquisa engloba o contexto de prática docente, contemplando a diversidade de linguagens, narrativas, movimentos e sentidos, a serem experienciadas na imbricação das relações socioculturais dos sujeitos em formação. Então, o problema de pesquisa configura-se em como os corpos-docentes,

¹³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na área de Educação Física, no período compreendido entre 2014 e 2019.

¹⁴ Disciplinas correspondentes a área de concurso “Educação Física na Educação Básica”: Educação Física na Educação Básica; Práticas de Ensino I; Práticas de Ensino II e Práticas de Ensino III, Jogo e Educação, além das disciplinas optativas: Educação Física na Educação Indígena e Campo, Teoria e Prática dos Jogos e Brincadeiras Populares, Metodologia de Ensino em Educação Física.

em contexto de prática curricular no curso de licenciatura em Educação Física da Ufac, articulam os saberes com modos outros de existir acreano?

Parto do pressuposto, para sustentar o problema, de que o movimento curricular em investigação concebe modos de existir, ser, saber e poder, que se homogeneízam na naturalização do conhecimento pedagógico-científico, produzido pelas práticas dos corpos-docentes. Por sua vez, a lógica termina por negligenciar a diversidades/diferenças de experiências corporais no contexto, reforçando a normatização do currículo, relativamente negando as diversas linguagens (desumanizadas no tempo histórico) e as configurações de sentidos outros dos corpos em formação. Em consequência, os discentes acabam naturalizando as práticas curriculares da colonialidade, produzidas pelos atos de currículo.

A problematização da pesquisa traz à tona o período à frente da gestão do curso de Licenciatura em Educação Física da Ufac¹⁵, permitindo aproximações com diversas situações, entre elas, o acolhimento de manifestações das/os licenciandas/os, relacionadas a racismo, preconceitos e discriminações no contexto da formação de professoras/es e da Educação Básica (em função de práticas com escolares). As denúncias recebidas pela escuta atenta geraram inquietações, ora concretizadas em processos administrativos, ora não. Dessas vivências, saliento o desejo de entender os atos de currículo docente em contexto de prática, conteúdos selecionados para o currículo do curso, verificando se eles articulam o tripé ensino-pesquisa-extensão com as experiências dos corpos em formação, juntamente à associação da cultura corporal¹⁶ com os modos outros de existências no/do cotidiano acreano.

Os sujeitos experenciam práticas e apropriam-se delas de diversas formas, inclusive discursivamente (Larrosa, 2002), por isso, compreendo que inexistente neutralidade na ação docente. Desse modo, os corpos acabam sendo incluídos e excluídos dos ambientes, como resultado de divisões sociais entre diferentes grupos, estabelecendo uma relação de poder no currículo de formação dos corpos-docentes. Tal argumento justifica-se na noção de que os corpos presentes no currículo da universidade são

¹⁵ Fui coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Acre, entre o período de 2017/2 – início de 2019/1.

¹⁶ O termo “Cultura Corporal” nesta Tese, está influenciado pela perspectiva Crítico-Superadora, em torno do reconhecimento e compromisso com a construção de um projeto formativo, com ênfase em interesses de classe das camadas populares, por meio de uma relação pedagógica acerca de valores, com ênfase na liberdade de expressão de movimentos. Nesse sentido, utiliza-se o termo, como linguagens e/ou conhecimentos produzidos historicamente, os quais necessitam de reformulação constante no cotidiano escolar. Diante disso, a cultura corporal compreende, as manifestações - jogos, brincadeiras, lutas, danças, ginásticas, esportes, entre outras, em contextos escolares (Soares *et al*, 2012).

marcados e produzidos pelas experiências cotidianas, de forma igual, como o foram pelo currículo escolar normativo.

Assim, para fundamentar a menção do pressuposto, proponho a ancoragem na teoria do currículo, em especial, no enfoque do movimento curricular, delineado enquanto projeto cultural aberto, plural e complexo, carregado de práticas, discursos, narrativas, textos, linguagens, manifestações que entendem e respeitam a visão de mundo concernente à outra lógica de vida, diferentemente, da funcional em vigor. Conseqüentemente, no currículo universitário, as experiências são atravessadas pelas relações humanas implicadas nesse movimento. Por conseguinte, o currículo apresenta-se como um espaço em disputa, considerado nas relações de existir, saber, ser, poder, estar no mundo, articulado por lógicas estruturantes.

As reflexões promovidas pelas experiências produzem efeitos no pensar o contexto de prática curricular situado na Amazônia Ocidental¹⁷, ao longo das reivindicações por respeito à dignidade da pessoa humana, justiça na Educação Básica e no Ensino Superior, proteção e preservação ambiental, reconhecimento e potencialização à diversidade sociocultural. O ressoar dessas vozes, carregadas de singularidades, ecoam de corpos marcados por formas outras de existências e impactam meu olhar de mulher, branca, migrante e partícipe da vida acreana, convergindo ao movimento crítico em favor das existências, conferindo-lhes dignidade, por meio de tensionamentos travados por outras verdades, no movimento curricular.

Desvalorizados no percurso histórico — indígenas, afro-brasileiros, migrantes, imigrantes — corpos outros, que na escola, na cidade, nos currículos, articulam-se, interseccionam-se e recorrem à emancipação, ao protagonismo, ao respeito e à autonomia, para modos de viver e existir dignamente. Essas particularidades atravessam a produção da tese, enfatizada pela caracterização do Estado Acreano, composto por 5 regionais e 22 municípios, onde o trânsito dos sujeitos, em algumas cidades, acontece somente por via fluvial, pelas “calhas dos rios”, por serem caminhos tradicionais da Amazônia. O Acre faz fronteira com duas unidades federativas: Amazonas ao norte, Rondônia ao leste e com dois países: Bolívia ao sudeste, e Peru ao sul e a oeste (IBGE, 2019).

No Acre, assinala-se a existência de 15 povos indígenas, sem contar os povos

¹⁷ Amazônia Ocidental, assim como a Oriental, compreendem a Amazônia Legal composta por 772 municípios. A Amazônia Ocidental registra: 52 municípios de Rondônia, 22 municípios do Acre, 62 do Amazonas e 15 de Roraima (IBGE, 2022). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-quee>. Acesso em: 14 abr. 2022.

isolados e de recente contato, totalizando 21.080 pessoas, conforme dados do Acre-CPI (2020). As lutas dos povos indígenas e organizações indigenistas estão pautadas na Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) (Brasil, 2012) e no controle de seu território¹⁸, enquanto uma política de afirmação de autonomia e direito, resguardada pela “garantia do bem viver” (Acre-CPI, 2020, 2022).

Quanto às comunidades remanescentes de quilombos, o Estado do Acre não possui registros (Brasil, 2015b)¹⁹. Contudo, o movimento negro no Estado é bastante atuante na busca por políticas públicas que garantam direito à saúde e à educação, entre tantos outros direitos, somado ao movimento de mulheres, que atuam, constantemente, contra o feminicídio e no combate ao racismo, além de outras pautas (Ufac/Neabi, 2022a). A comunidade LGBTQIAP+²⁰, por intermédio da Associação de Homossexuais do Acre (AHAC), junta-se aos demais, almejando a construção de uma sociedade de igualdade em direitos e cidadania²¹.

As menções da diversidade sociocultural acreana marcam a Universidade Federal do Acre e, conseqüentemente, o currículo de formação inicial de professoras/es de Educação Física. Com base nisso, as expressões diversidades/diferenças contemplam classe social, gênero, raça/etnia, geração, religião, regionalidade — produzidos pelos discursos da linguagem corporal e assimilados via experiências, entre outros elementos a eles associados. Os marcadores são expressões que designam processos de identificação da formação social dos indivíduos, estabelecidas pelas linguagens verbais e não verbais mobilizadas pelos corpos que habitam as cidades, os campos, as florestas, os rios. No cotidiano universitário fica evidenciado que tanto os povos indígenas, quanto as comunidades negras e LGBTQIAP+, sofrem discriminação, por não seguirem uma lógica heteronormativa, estabelecida desde o período colonial (Pavan, 2022, Passos, 2019).

Fato este que vem contribuir na sustentação de hipótese da tese, de que, no currículo do curso de formação de professoras/es em Educação Física, há indícios de identificação com a formação conservadora, significando a reprodução de uma educação

¹⁸ Disponível em: <https://somai.org.br/>. Acesso em: 07 dez. 2022.

¹⁹ Disponível em: quadro-geral-por-estado-ate-23-02-2015.pdf (palmares.gov.br). Acesso em: 13 jun. 2023.

²⁰ Nos últimos anos, a sigla que se refere à população especificada tem passado por modificações que se baseiam nas discussões promovidas pelos movimentos sociais envolvidos com a temática, sendo a última atualização da sigla denominada por: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e outras (LGBTQIAP+). Disponível em: <https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/>. Acesso em: 07 dez. 2022.

²¹ Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/>. Acesso em: 07 dez. 2022.

com discursos normatizadores²² de um corpo padronizado (biológico), em função da heteronormatividade. Isto com vistas a responder aos preceitos da cultura, a qual reforça, na área, os valores de uma sociedade hierarquizada e excludente.

Como consequência, há a verificação do tolhimento dos corpos e dos modos outros de existir acreano, no currículo do curso. Essa lógica narcísica, perpetua-se pelo pacto da branquitude, apontado por Bento (2022), caracterizando-se como um acordo velado e não verbalizado na universidade, o qual sustenta o mesmo seguimento do poder político (masculino e branco), replicado por gerações.

Da minha experiência, no contexto de prática dos corpos-docentes na esfera curricular do curso de licenciatura em EF da Ufac, observo as recorrentes situações preconceituosas e discriminatórias, relacionadas à raça/etnia, gênero, religião, sexualidade, etarismo e regionalidade. As ocorrências seguem produzindo valores engendrados na formação social patriarcal e excludente, por sua vez, colonizadora, sendo sustentada pelo movimento curricular institucionalizado, numa relação direta de perpetuação do *status quo*.

O contrassenso entre o currículo conservador, baseado em uma ordenação hierárquica de disciplinas/períodos, e a diversidade cultural presente entre professoras/es em formação, levou-me a adotar, na pesquisa, referenciais teóricos que mobilizem narrativas em torno de atos de currículo, diante do contexto sociocultural histórico que permeia as práticas sociais cotidianas na Ufac e no curso de Educação Física. Dessa forma, trilho o referencial teórico-metodológico da interculturalidade crítica, a qual visa tensionar a normatização relatada, através da potencialização de uma educação intercultural.

Buscando subverter a lógica colonial da produção de conhecimento único, trago a compreensão da interculturalidade, como possibilidade de diálogos entre culturas, e não sua aniquilação (Walsh, 2010), considerando que estes atos se inscrevem a partir de tensionamentos. E, também, em razão dessa perspectiva ter surgido dos movimentos de lutas sociais, políticos, históricos, por reconhecimento e transformação da sociedade. Com isso, o estudo em questão situa-se nessa dimensão crítica, tendo no encontro com grupos, comunidades que lutam por direitos, o atravessamento de um projeto político,

²² Nesta pesquisa, a utilização do verbo “normatizar” estará afinada ao sentido do adjetivo normativo: “Próprio para servir de norma; que tem força de regra ou norma” (Dicio, 2008, p. 906). Desse modo, quando conferido ao currículo do curso de Educação Física da Ufac e aos documentos que o embasam, deve ser compreendido como orientação ao seguimento de normas, de regras, muitas vezes, relacionadas às vertentes tradicionais de ensino e à noção biológica de EF.

social, epistêmico, ético e decolonial, o qual apresenta possibilidades outras, divergentes das práticas colonizadoras, instituídas pela lógica cartesiana.

Assim, a proposição da presente tese, em relação à articulação dos saberes de corpos-docentes, em contexto de prática, com modos outros de existir acreano, oportuniza ao movimento curricular, atos que permitam a decolonialização do saber, possibilitados pelo diálogo entre as culturas dos corpos-docentes, sem hierarquização, vindo a contemplar a mobilização de suas próprias histórias de vida com os modos outros de existência, convergindo ao conjunto de práticas expressas no referido projeto político.

Tal projeto político passa por reconhecimento de comunidades diversas, com relações positivas entre grupos sociais de culturas distintas, enfrentamento à discriminação racial, sexual, de gênero, religiosa, etária, entre outras. Trata-se da escolha pela formação consciente, ligada às diversidades/diferenças e com condições de trabalho coletivo para a transformação da humanidade, acolhendo e priorizando a pluralidade, a justiça, a igualdade de direitos e a equidade (Walsh, 2010). Para isso, intenciono propor o diálogo entre os corpos-docentes, a fim de analisar como ocorre a “Articulação dos saberes de corpos-docentes, em contexto de prática, com modos outros de existir acreano”, objeto deste estudo, referente ao curso de formação de professoras/es em EF da Ufac.

Na conjuntura das existências acreanas, neste momento presente, proponho-me olhar para a articulação no curso de licenciatura em Educação Física, quanto aos seus sentidos e significados carregados pelos corpos-docentes no movimento do currículo. Dito isto, escolho a nomenclatura “corpos-movimentos” para fazer reverência aos povos e comunidades das florestas, dos rios, dos campos, das cidades, pessoas diversas, que aqui vivem, em relação direta com esse ser acreano²³. O termo cunhado neste trabalho “corpos-movimentos”, referencia o aspecto aberto da interculturalidade crítica, voltada ao movimento curricular da Educação Física, no sentido de as ações decoloniais estarem ainda em construção. Com isso, propaga-se uma vigilância contínua potencializando os corpos, sem determinar os locais que ocupam no currículo da Educação Física, sendo justificado nas denúncias de preconceito as quais podem ser entendidas como

²³ Anuncio em primeiro momento, que a utilização do termo “corpos-movimentos” e a compreensão de que sua abrangência acolhe comunidades e povos das florestas, dos rios, dos campos e das cidades, acontece justamente, por estar localizada na Amazônia Ocidental, Região Norte, Estado do Acre, cidade de Rio Branco (capital do Estado). Entendendo que a história acreana é constituída pelos “de dentro e de fora” (seringueiros, seringalistas, patrões e fregueses, indígenas, além dos migrantes e imigrantes), conforme Moraes (2016), e sendo assim, por pessoas diversas, as quais estão representadas no contexto de prática da universidade

manifestações contra a colonialidade.

Portanto, o engajamento à teoria da interculturalidade crítica atrela-se à expectativa de mudança no movimento curricular, de maneira a estabelecer no percurso de atos curriculares, ouvir, falar e acolher os sentidos e as significações dos indivíduos e seus movimentos cotidianos, e por consequência no curso de formação de professoras/es em Educação Física da Ufac.

Tal complexidade e tamanha abrangência manifesta-se na luta por melhorias em sentidos outros, dados pela referência dos povos das florestas/cidades, iniciada por Chico Mendes²⁴, que implantou o sentido de acreanidade, por meio do movimento em prol da melhoria dos aspectos econômicos, educativos, culturais e os relacionados ao meio ambiente no estado. Nesse processo do movimento-projeto acreano, apresentava-se uma questão emergente, para ele, a sustentabilidade. Em decorrência disso, sua mobilização contribuiu para posicionar o país em nível global e angariar incentivos para as políticas públicas de meio ambiente e educação nas esferas regional e nacional (Brasil, 2003).

Considero que os enfrentamentos histórico-culturais acreanos ainda ressoam no tempo presente, nas proposições por mudanças curriculares, vindo a centralizar a existência deste estudo, no contexto de prática da Amazônia Ocidental, Região Norte Brasileira, Estado do Acre, Rio Branco. Em colaboração, a perspectiva teórico-metodológica intercultural reforça a necessidade em repensar práticas pedagógicas curriculares docentes, nas mais amplas dimensões, que reposicionem criticamente o pensar a colonialidade. Com isso destaco a presença emergente de outras lógicas de existências no movimento do currículo, com possibilidade da decolonização do existir, ser, saber e poder.

Desse modo, é possível avançar por perspectivas em construção, fora das manifestações monoculturais (Walsh, 2009a), mesmo elas estando ainda contidas no currículo de formação de professoras/es, como anunciam o trabalho de Candau (2023). A

²⁴ Chico Mendes foi um grande líder no movimento de luta acreano por direitos e quando ele falava, por mais utópico que parecesse, em um movimento e projeto político, todos entendiam a dimensão do que estava falando. “No Acre, desde o final dos anos 70, duas expressões passaram a ser usadas com frequência pelas lideranças e militantes das organizações civis. A primeira delas, “o movimento”, referia-se a um conjunto de iniciativas e mobilizações da sociedade que incluíam os empates (sic) dos seringueiros, as greves dos trabalhadores urbanos, a formação de cooperativas, enfim, tudo o que estivesse sob o signo da luta de um povo inquieto e resistente. A outra expressão, “o projeto”, era igualmente ampla. Designava um conjunto de idéias (sic) sobre o desenvolvimento em que estavam incluídos os direitos sociais básicos, novos métodos em educação, a criação de reservas extrativistas, a demarcação de terras indígenas, aumento de salários para os trabalhadores urbanos, pesquisa de nossos produtos da floresta etc – Seringueiro Antônio Diogo, Seringal Floresta” (Brasil, 2003, p. 07).

perspectiva intercultural de base crítica, por exemplo, permite o acesso aos sentidos de visibilização, enfrentamento e transformação da/na estrutura institucional universitária que, em sua maioria, classificam os corpos, instigados pelo conhecimento “racial, moderno-ocidental e colonial” (Walsh, 2009a, p. 12). Isto compreende o processo de decolonialização das universidades (Walsh, 2023).

Recorro, então, à proposta teórico-metodológica da interculturalidade crítica, subsidiada em Walsh, (2009, 2009a, 2010, 2013)²⁵, no intuito de desnaturalizar a Educação Física. Isso em decorrência do fato, marcadamente histórico, dos métodos ginásticos (Pedagogia Tradicional), da abordagem esportivista (Escola Nova), desenvolvimentista e saúde (Pedagogia Tecnicista, de cunho biológico) e, na sequência, igualmente como na educação em geral, a influência da abordagem crítico-superadora (Teoria Crítica) e abordagem cultural (Teoria Pós-crítica) a partir de Neira; Nunes, 2016, Neves; Bonetto, 2016, Soares *et al*, 2012. Por isso, afirmo que a relação técnico-esportivista-biológica de Educação Física reforça as relações de poder da colonialidade, impregnada ainda, na prática curricular docente da Ufac, presente na cultura corporal da formação de professoras/es. Aos olhos da interculturalidade crítica, tal ênfase precisa ser desacomodada, tensionada e problematizada.

Tendo por referência as teorias citadas e as lacunas que marcam o currículo no contexto de prática no Ensino Superior, busca-se compreender, no movimento do currículo, através dos eixos — currículo, formação de professoras/es em Educação Física e culturas — as seguintes questões de pesquisa:

1. Baseados nos elementos da configuração estrutural do currículo, em quais modelos epistêmicos e pedagógicos (teórico-metodológicos), os corpos-docentes selecionam os saberes para a prática curricular no curso de licenciatura em Educação Física na Ufac?
2. Como, no contexto de prática curricular, os corpos-docentes, articulam os saberes da formação de professoras/es para a Educação Física Escolar?
3. Como os corpos-docentes, no movimento curricular do curso de licenciatura em Educação Física, articulam os saberes com os modos outros de existir acreano?

A mobilização dos saberes dos corpos-docentes perpassa professoras/es em formação, envolvendo a configuração curricular anátomo-biológica da área, encontrada no curso de licenciatura em Educação Física. Promover fissuras, nessa estrutura

²⁵ Gostaria de registrar que em muitas vezes, ao longo do texto, aparecem as mesmas autoras/es com diferentes anos, considerando que as discussões percorrem diferentes obras.

hierarquizada, faz sinalizar possibilidades em direção à decolonialidade do currículo, sendo considerada uma das tensões desta tese, em função de a formação em Educação Física, materializar-se, na Educação Básica.

Nesta pesquisa, elenco três categorias teórico-metodológicas de análise: “Movimento curricular na formação em Educação Física”; “Formação de professoras/es no contexto de prática” e “Articulação da formação com modos outros de existir acreano”. Cada categoria sucede-se por indicadores, elementos e parâmetros, com a finalidade de subsidiar a análise dos textos.

Das desacomodações que emergem de cada categoria, busco potencialidades em direção de um currículo em movimento para uma interculturalidade crítica. Justamente pela demonstração do reconhecimento de modos diferentes de ser dos corpos, no processo da formação inicial, com possibilidades de desnaturalização, no sentido de visualizar as intencionalidades imbricadas por outras lógicas de existência, em virtude de um currículo dado e naturalizado na formação de professoras/es.

Dado o objetivo geral: “compreender, no contexto de prática curricular dos corpos-docentes na formação do curso de licenciatura em EF da Ufac, a articulação dos saberes com modos outros de existir acreano”, busco os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar a configuração dos elementos estruturantes do currículo, e os modelos epistêmico-pedagógicos da formação de professoras/es em EF na Ufac;
2. Compreender, na formação de professoras/es em Educação Física da Ufac, a articulação dos saberes dos corpos-docentes em contexto de prática.
3. Analisar, nos saberes dos corpos-docentes, a articulação com os modos outros de existir acreano.

De acordo com o explicitado, para a tipologia da pesquisa, foi adotado o estudo de caso-participante (de corte empírico), com ancoragem na perspectiva da interculturalidade crítica da América Latina. A utilização da natureza teórico-conceitual compreende a revisão bibliográfica e o estado do conhecimento; e a natureza empírica, comporta Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), entrevistas, Rodas de Conversa, além do estudo de base documental (projeto político pedagógico do curso (PPC), planos de curso/ensino (PC/E), projetos de pesquisa (PP) e projetos de extensão (PEX).

O coletivo envolvido na pesquisa, refere-se à 21 corpos-docentes (sujeitos da pesquisa), da área específica, afim e pedagógica, com atuação no curso entre o período de 2018 e 2021, confirmados após envio de convite por e-mail, e *link* de acesso para preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Diante do exposto, e antes de apresentar a organização da tese, retomo os elementos mencionados a fim de um apoio visual de como a tese esteve desenhada:

Quadro 1 – Tese da proposição metodológica

| | |
|---|---|
| EIXOS DA PESQUISA | <ol style="list-style-type: none"> 1. Currículo. 2. Formação de professoras/es em Educação Física. 3. Culturas. |
| OBJETO DE PESQUISA | Articulação dos saberes de corpos-docentes, em contexto de prática, com modos outros de existir acreano. |
| PROBLEMA | Como os corpos-docentes, em contexto de prática curricular no curso de licenciatura em Educação Física da Ufac, articulam os saberes com modos outros de existir acreano? |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar a configuração dos elementos estruturantes do currículo, e os modelos epistêmicos-pedagógicos da formação de professoras/es em EF na Ufac. 2. Compreender, na formação de professoras/es em Educação Física da Ufac, a articulação dos saberes dos corpos-docentes em contexto de prática. 3. Analisar, nos saberes dos corpos-docentes, a articulação com os modos outros de existir acreano. |
| QUESTÕES DE PESQUISA | <ol style="list-style-type: none"> 1. Em quais modelos epistêmicos e pedagógicos (teórico-metodológicos), os corpos-docentes selecionam os saberes para a prática curricular no curso de licenciatura em Educação Física na Ufac? 2. Como, no contexto de prática curricular, os corpos-docentes, articulam os saberes da formação de professoras/es para a Educação Física escolar? 3. Como os corpos-docentes, no movimento curricular do curso de licenciatura em Educação Física, articulam os saberes com os modos outros de existir acreano? |
| CATEGORIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS | <ol style="list-style-type: none"> 1 Movimento Curricular na formação em Educação Física. 2 Formação de professoras/es no contexto de prática. 3 Articulação dos saberes docentes com modos outros de existir acreano. |
| HIPÓTESES | <p>No movimento curricular de formação de professoras/es em Educação Física da Ufac, há indícios de identificação de uma formação conservadora, significando a reprodução de uma educação com discursos normatizadores de um corpo padronizado (técnico-biológico), com função heteronormativa, em atendimento aos preceitos baseados na colonialidade.</p> <p>Diante dessa lógica, verifica-se o tolhimento dos corpos e dos modos outros de existir no movimento curricular.</p> |
| TESE (PROPOSIÇÃO INTELECTUAL) | A identificação da articulação dos saberes de corpos-docentes, em contexto de prática, com modos outros de existir acreano, concretiza-se no movimento curricular, diante a potencialização de práticas que permitam a decolonialização do saber, possibilitadas pelo diálogo entre as culturas dos corpos-docentes, sem hierarquização, vindo a contemplar a mobilização de suas próprias histórias de vida com os modos outros de existência, convergindo ao conjunto de atividades expressas no referido projeto político. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No referente à organização da tese, na **Introdução**, como o primeiro capítulo, apresento os elementos elucidativos às experiências, contextualizando o estudo e sua problemática, construo apontamentos iniciais dos referenciais teóricos em diálogo com os indicativos da investigação.

No segundo capítulo, **Percurso metodológico da pesquisa**, exploro o percurso investigativo da pesquisa, através de conceitos que sustentam os eixos e o objeto de pesquisa. Além da estruturação teórica, saliento o universo da pesquisa, os corpos-docentes da pesquisa, a tipologia e os procedimentos de análise.

Na sequência, no terceiro capítulo **A interculturalidade crítica para o reconhecimento do modo de ser acreano: contribuições teórico-metodológicas**, abordo o referencial da interculturalidade crítica, enquanto subsídio teórico-metodológico da pesquisa, por meio de seu conceito, vertentes, na intenção de melhor compreender os processos de constituição das práticas curriculares no contexto de formação de professoras/es de Educação Física da Ufac, sob influência da concepção adotada na América Latina, as quais remontam às relações interétnicas, em virtude do presente estudo localizar-se no estado do Acre, com sua diversidade evidente.

No quarto capítulo, **Movimento curricular na formação em Educação Física**, exploro o movimento curricular do curso de licenciatura, analisando a configuração de elementos estruturantes do projeto político pedagógico, os quais orientam o modelo epistêmico-pedagógico implicados na construção da formação de professoras/es para a Educação Básica.

Na sequência, no quinto capítulo **Formação de professoras/es no contexto de prática**, analiso a articulação dos saberes dos corpos docentes, por meio de atos de currículo em contexto de prática, no intuito de compreender sua materialização na formação de professoras/es em Educação Física.

No sexto capítulo, **Articulação da formação com modos outros de existir acreano**, verifico os saberes dos corpos-docentes na potencialização dos modos outros de existir acreano, articulados no movimento do currículo, diante práticas com elementos culturais críticos (decoloniais), abertas, na esperança de um currículo em reconstrução.

Enfim, no sétimo capítulo, **Considerando a finalização deste processo**, vislumbro a necessidade emergente de acolhimento, no movimento curricular, das provocações decoloniais, tensionadas aos saberes dos corpos-docentes. Porém, evidencio, que a potencialização e materialização de existências outras, somente será possível na formação, se, o diálogo promovido entre as distintas culturas docentes, acontecer sem

hierarquização, vindo a contemplar articulações de suas próprias histórias de vida com os modos de ser, pensar, saber, sentir, existir e viver-com as histórias de vida acreanas (das florestas, dos rios, dos campos e das cidades), convergindo para um conjunto de práticas expressas, no referido projeto formativo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Figura 2 – Outras lentes



Fonte: Acre-CPI (2020). Disponível em: <https://cpiacre.org.br/acervo-audiovisual/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

Utilizar estratégias metodológicas qualitativas para explorar os campos da educação e saúde, tendo por fim influenciar políticas, programas ou práticas, requer uma combinação de coragem, clareza teórico-metodológica e otimismo (Gastaldo, 2014, p. 09).

O percurso metodológico compreende os seguintes elementos da tese: o contexto, a abordagem teórico-metodológica, os corpos-docentes da pesquisa, a tipologia, os procedimentos metodológicos e a análise dos dados, os quais estão expostos nos subcapítulos a seguir.

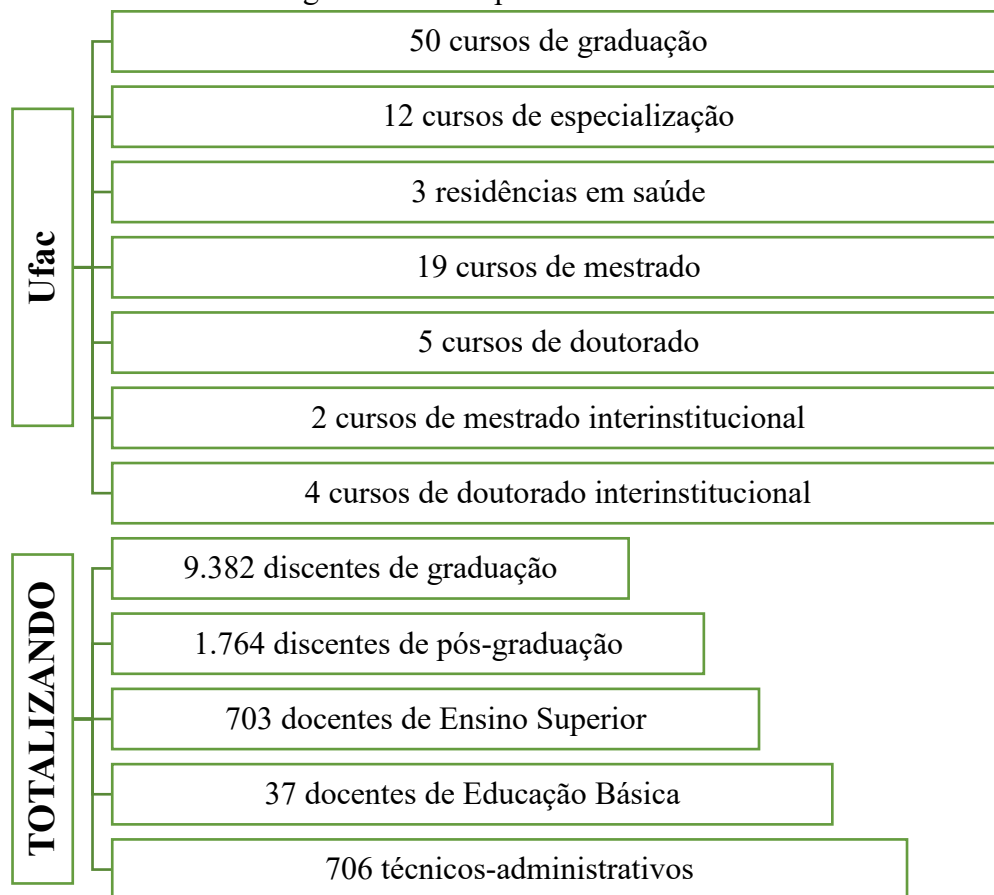
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A tese nasce da responsabilidade com a posição que assumi, enquanto docente, tendo o compromisso com a existência humana, com a presença e o pertencimento de corpos nas/das florestas, no espaço de formação de professoras/es em Educação Física da Universidade Federal do Acre. Por consequência, anuncio que as práticas estão articuladas no currículo de formação da universidade, dando vazão à noção de corpos marcados e produzidos pelos saberes das experiências (Scott, 1999) e seus atravessamentos (Larrosa, 2002, 2011, 2019), no currículo de formação escolar por estudos de Freire (2016, 2018, 2019), Lopes; Macedo (2011), Macedo (2017) e Nóvoa (2009, 2020).

Durante meu trabalho, nesse lugar específico, através do contato com discentes de Educação Física, quando estiveram em atuação na Educação Básica, contribuiu decisivamente no contexto de pesquisa. Seus apontamentos acerca da discrepância entre os ensinamentos adquiridos no Ensino Superior e as demandas advindas da diversidade existente no Estado, possibilitaram-me atentar para as especificidades culturais que compõem o Acre.

Sendo assim, a delimitação do presente estudo envolve a região amazônica, norte brasileiro, no Estado do Acre, composta por 22 municípios, entre estes, a capital Rio Branco. Nela, localiza-se o *Campus* sede da Universidade Federal do Acre (Ufac) – instituição onde se desenvolve a investigação. A Ufac (2020) oferta 50 cursos de graduação, 12 cursos de especialização, 3 residências em saúde, 19 cursos de mestrado, 5 cursos de doutorado, 2 cursos de mestrado e 4 cursos de doutorado interinstitucional. Totalizando 9.382 discentes de graduação, 1.764 de pós-graduação, 703 docentes de Ensino Superior, 37 docentes de Educação Básica e 706 técnicos-administrativos, conforme figura abaixo:

Figura 3 – Ufac: panorama de cursos



Fonte: Adaptado Ufac (2020)

Dessa forma tomo, como campo empírico, o *Campus* sede da universidade e, especificamente, o contexto de prática curricular dos corpos-docentes do curso de licenciatura em Educação Física da Ufac, do Centro de Ciência da Saúde e do Desporto (CCSD).

2.2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

A tipologia desta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de corte empírico e participante, em virtude de sua realização em local pontual. Esse estudo está baseado na perspectiva da interculturalidade crítica, de acordo com Grando (2014, 2015, 2019), Grando *et al* (2018, 2019), Grando; Stroher; Campo (2022) e Walsh (2009, 2009a, 2010, 2013), entre outros. Essa fundamentação sustenta a racionalidade emergente de um projeto político, sociocultural, epistêmico, ético e decolonial, justificado em distintas práticas, com relação aos modos de existir, poder, saber, ser, viver, ou ainda um “[...] in-surgir, re-existir e re-viver [...]” (Walsh, 2009, p. 37).

A interculturalidade crítica não parte do reconhecimento das diversidades/diferenças culturais, mas da promoção de um movimento político, sociocultural, epistêmico e ético em direção às lutas por direitos igualitários, com participação justa e equitativa²⁶ dos grupos sociais discriminados ao longo do processo histórico da colonização (Leal, 2023, Walsh, 2023). Diante disso, a empiria anunciada na tese faz perceber a operacionalização de um conjunto de menções em torno da construção de movimentos com alternativas, aproximações e recuos quanto aos modos de fazer ciência (Mayer; Paraíso, 2014).

Então, elegi o estudo de caso, de corte empírico e de caráter participante, dentro dos eixos Currículo, Formação de professoras/es em Educação Física e Culturas. Com base nesse movimento, defini as categorias: “Movimento Curricular na formação em Educação Física”; “Formação de professoras/es no contexto de prática” e “Articulação da formação com modos outros de existir acreano”, em atenção, ao contexto particularizado da empiria, por tratar-se do meu próprio campo de atuação profissional.

As três categorias construíram-se de forma flutuante, movediça, criando materialidade em meio ao movimento processual, com muitas incertezas, tendo um delimitador fixo, o prazo final da pesquisa e a tarefa de sua conclusão. Nessa composição de referenciais para subsidiar a escrita da tese, além de teóricas/os da área cultural, utilizei no campo do currículo autoras/es como Macedo (2017), Passos (2019), Pavan (2022), Sacristán (2017), Thiesen (2017), Thiesen, Ponce (2022), entre outros. Assim como na área da formação de professoras/es me apoiei em teóricos como Freire (2016, 2018, 2019); Nóvoa (2009, 2020), Tardif (2000, 2013), utilizando também, para suporte autoras/es da área específica, como Daolio (1995), Grando (2014, 2015, 2019), Soares (1994), Soares *et al* (2012), Neira; Nunes (2016), Neves; Bonetto (2016), entre outros.

2.3 OS CORPOS-DOCENTES DA PESQUISA

O universo da pesquisa considerou 58 corpos-docentes²⁷ com vínculo de efetivos e substitutos²⁸, lotados no curso de licenciatura em Educação Física da Ufac, vinculados ao Centro de Ciência da Saúde e do Desporto (CCSD) e ao Centro de Educação Letras e Artes

²⁶ A expressão equidade, neste texto, está compreendida em sentido moral e/ou ético, de ser honesto e imparcial em seus atos de currículo.

²⁷ Como já anunciado, corpos-docentes, serão referenciados por formarem as/os sujeitos da pesquisa.

²⁸ Com grande rotatividade a ser considerada, em virtude de profissionais substitutos.

(CELA), devidamente identificados no levantamento documental dos planos de curso/ensino (de 2018 a 2021). Semestralmente, o curso tem aproximadamente 26 docentes, que ministram disciplinas podendo variar para mais esse número, visto existirem disciplinas no currículo do curso que podem ser compostas por mais de um docente, havendo variações por semestre, quanto ao quantitativo de docentes por disciplina²⁹ (Ufac, 2022).

Do referido coletivo, aceitaram integrar a pesquisa 21 corpos-docentes na qual grande parte dos profissionais assumem as mesmas disciplinas no currículo, conforme área de atuação e concurso. A efetivação dessa participação ocorreu após a aprovação do projeto de doutorado, nos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), das Universidades Federais do Acre e de Santa Catarina³⁰. Como critérios de exclusão não estão envolvidas na participação do estudo pessoas transferidas, colaboradoras/es com outros vínculos institucionais efetivos e aposentadas/os.

A composição da empiria da pesquisa, contempla os seguintes instrumentos: 01 Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), 01 estudo documental, 21 entrevistas e 02 Rodas de Conversa. Para sua efetivação foi formalizado o convite, via *e-mail*, e o preenchimento voluntário do TCLE³¹ do Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), via *Google Forms* (primeira etapa empírica da pesquisa). Na sequência, as/os colaboradoras/es integraram a etapa da entrevista, sendo que, 12 corpos-docentes participaram das Rodas de Conversa.

No intuito de preservação da identidade dos corpos-docentes, foram utilizados, para registro de identificação, duas letras maiúsculas e um número, por exemplo: “EE1”. Nesse caso, a primeira letra “E” está ligada à identificação aleatória dos corpos-docentes no estudo; a segunda letra “E” relaciona-se à situação funcional exercida no período da pesquisa, sendo (E) para efetivo e (S) para substituto, e quanto ao número arábico, no exemplo citado, o “1”, vincula-se à ordem sequencial ascendente de concretização das entrevistas (1 a 21).

Dando evidência à potencialidade do estudo, destaco a delimitação ao contexto específico de prática docente, baseada em autoras/es, onde a construção de dados tem estreita relação com o campo de atuação tanto da pesquisadora, quanto dos corpos-docentes, abordado a seguir.

²⁹ A disponibilidade de carga horária de cada docente e/ou seu excedente define a atuação coletiva ou individual nas disciplinas. Elas são organizadas por unidades de conteúdos e a carga horária assumida por cada docente está atrelada ao número de aulas ministradas em cada curso.

³⁰ Aprovação, de acordo com o Certificado da Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) da Universidade Federal do Acre (Patrocinadora Principal) - nº: 64668722.9.0000.5010 e Parecer nº: 5.820.597, assim como, do CAAE da Universidade Federal de Santa Catarina (Instituição Proponente) nº 64668722.9.3001.0121 e Parecer nº: 5.914.850.

³¹ Disponível no Apêndice A

2.4 TIPOLOGIA DA PESQUISA

O estudo é definido como de caso, de corte empírico e participante, desenvolvido no contexto universitário da formação de professoras/es no currículo do curso de licenciatura em Educação Física (EF) da Ufac. Como tipologia da pesquisa, elegi o método de estudo de caso, enquanto estratégia de pesquisa empírica, uma vez que o objeto a ser investigado está circunscrito em um contexto bem específico e único — o curso de Educação Física da Ufac. Em estudos de caso, comumente adotam-se técnicas de construção de dados do tipo: documentais, artefatos, entrevistas, questionários, Rodas de Conversa, observações, narrativas, quadros, entre outros, oportunizando a utilização de várias fontes de evidência (Yin, 2001).

A escolha caracterizou-se em razão de trabalhar com questões vinculadas ao como e por que dos eventos, somado ao fato de, enquanto pesquisadora, ter pouco controle acerca das situações, ou acontecimentos do contexto de prática. Também está atrelada ao foco da pesquisa, quando “[...] se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2001, p. 19). Soma-se a isso, a questão do contexto de caso particular e funcional (pessoa, sala de aula, prática) vinculando-o ao desenvolvimento teórico para a condução da construção e a análise de dados, próprio da especificidade do objeto de estudo “Articulação dos saberes de corpos-docentes, em contexto de prática, com modos outros de existir acreano”.

Integro, ainda, um estudo de caráter participante, ao considerar que “[...] sempre estão em interação: quem estabelece os termos e define o acontecer da pesquisa + sobre que categoria de sujeitos ela incide + a quem ou a que ela se destina” (Brandão, 2013, p. 03). No processo de interpretação dos dados, da análise, do diálogo com os referenciais teóricos e com os corpos-docentes da pesquisa, observo que “[...] pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes” (Brandão, 1986, p. 21). Assim, assumo minha posição no coletivo de corpos-docentes, como parte integrante do ambiente da pesquisa, dada minha condição profissional de docente no curso de licenciatura em Educação Física da Ufac.

Dentre as características da pesquisa participante, destaco a ideia e a proposta de que a investigação científica de uma pessoa, ou de um grupo de pessoas, envolve um debate com o coletivo pesquisado e isso promove uma relação entre esses sujeitos (eu/nós/eles). “Uma vez aprovada a ideia, todo o processo implica uma partilha ‘eles-nós’, mesmo quando (e isto muitas vezes é inevitável) momentos teóricos, metodológicos e processuais da investigação ‘fiquem por nossa conta’” (Brandão, 2013, p. 05 - grifos do autor). As partilhas carregam a questão do

aspecto colaborativo da investigação, partindo de indivíduos ou grupos, que expõem, compartilham noções, vindo a discuti-las, produzindo, por sua vez, outros conhecimentos, através dos cruzamentos e das rasuras desses diálogos. Outra natureza da pesquisa é a qualidade do contexto de prática.

Há uma ação pedagógica, social, política em curso + nós (educadores, cientistas sociais, militantes, assessores) participamos dela desde nossa posição ‘assessora’ + no correr do processo surge a necessidade de conhecimentos serem construídos, desvelados ou aprofundados + uma pesquisa conseqüente (sic) como esta necessidade emerge do ‘processo’ + ela nos é proposta como uma tarefa + ela é realizada por nós ‘a serviço deles’, ou é levada a efeito através de uma equipe constituída por nós+eles (Brandão, 2013, p. 05 - grifos do autor).

Como natureza participativa, a pesquisa assume concepção bem marcada, focada na própria realidade social e educativa do contexto (independentemente de suas diferentes dimensões e interações), e ainda no compromisso social, político e ideológico da investigadora com um coletivo docente ligado ao seu cotidiano. Nessa linha, organizo a construção de dados por meio de vários instrumentos, sistematizando-os e analisando-os, com base em três grandes categorias de análise – “Movimento Curricular na formação em Educação Física”; “Formação de professoras/es no contexto de prática” e “Articulação da formação com modos outros de existir acreano”. Adiante apresento os procedimentos metodológicos:

2.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos foram adotados e efetivados na combinação de dois movimentos, um deles, de natureza teórico-conceitual e, o outro, de natureza empírica. Ambos explicitados a seguir.

2.5.1 Procedimento de natureza teórico-conceitual

Reúno a base teórica desta pesquisa em um conjunto de autoras/es, pesquisadoras/es, filósofas/os, educadoras/es, que discutem o tema do movimento curricular, com o intuito de sustentar os argumentos do meu trabalho. Junto dessa revisão de literatura, constitutiva da base teórica da investigação, estão outros referenciais, identificados em virtude da elaboração de um estado do conhecimento. O mapeamento, feito no início do processo de construção da tese, contribuiu sobremaneira para situar o objeto da pesquisa em relação à outras pesquisas já

realizadas nesse mesmo tema e obviamente para ampliar os referenciais teórico-metodológicos. Na condição de apoio, o estado do conhecimento configura-se em uma etapa preliminar de pesquisa, uma matéria “[...] formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). O procedimento realizado auxiliou na verificação da produção científica, envolvendo os eixos de estudo e sua relação com o contexto de prática curricular.

Foram selecionadas, para realizar o mapeamento, as seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Base Especializada no Campo da Educação (ERIC). Os descritores ou palavras-chave elegidos para a busca foram: “Currículo e Educação Física AND Cultura Corporal e formação inicial de professores em Educação Física AND Currículo de Educação Física e Culturas”. Diante esses parâmetros, foi possível identificar a produção científica existente envolvendo o tema em pauta na pesquisa.

A estratégia de busca utilizada na BDTD, igualmente, acompanhou os descritores utilizando-se os campos: título, autor, assunto, resumo português, resumo inglês, editor, ano da defesa. O corte temporal compreendeu o período entre 2012 e 2021. Nas bases SciELO e ERIC, não foram encontradas publicações relacionadas com os descritores antes especificados.

Tal procedimento auxiliou no processo de confirmação do problema e na reformulação dos objetivos, pois, por seu intermédio, pude verificar certa restrição quanto à produção científica envolvendo os eixos de pesquisa – Currículo, Formação de Professoras/es em Educação Física e Culturas. Como resultado, foram encontrados 13 textos entre artigos, teses e dissertações³². Organizei os documentos identificados no estado do conhecimento, a partir dos descritores escolhidos para a busca, segundo a data de publicação (da mais recente para a mais antiga) e os coloquei em ordem alfabética pelo sobrenome da/o autora/r, cujo arquivo dos dados encontra-se em Excel³³.

Após a disposição dos textos, foram lidos os títulos e resumos, sendo validados os que atenderam aos critérios de pertinência, apresentando relação direta com os eixos de pesquisa. Outrossim, houve a aplicação de exclusão das obras repetidas, sendo selecionados 5 textos para a leitura e a decorrente análise. Como já ressaltai, o estado do conhecimento trouxe

³² A data de busca ocorreu em 25 de setembro de 2022.

³³ Arquivo em *Excel*, encontra-se anexado com os demais documentos da pesquisa na Plataforma Brasil.

contribuições relativas ao mapeamento teórico-conceitual e indicativos ao referencial teórico da tese. Apresento abaixo as publicações selecionadas:

Quadro 2 – Publicações selecionadas BDTD

| AUTORA/ OR | TÍTULO | LOCAL DE PUBLICAÇÃO | TIPO DE DOCUMENTO | ANO |
|---|--|--|-------------------------|------|
| Claudia Aparecida Stefane | Professores de educação física: diversidade e práticas pedagógicas. | Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. | Tese | 2003 |
| Marília Menezes Nascimento Souza Carvalho | Minha história conto eu\": multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da educação infantil. | Universidade de São Paulo, São Paulo. | Dissertação | 2012 |
| Vickele Sobreira | Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais. | Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberlândia. | Dissertação | 2015 |
| Mirtes Aparecida Almeida Sousa | A diversidade na escola: concepções e práticas docentes. | Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba. | Dissertação | 2018 |
| Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira | Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária. | Universidade Federal da Bahia, Salvador. | Tese | 2021 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em um desses estudos, *Professores de educação física: diversidade e práticas pedagógicas*, são abordadas as formas de enfrentamento adotadas por docentes de Educação Física, na Educação Básica. Cria-se situações hipotéticas, as quais envolvem raça, religião, composição física, sexo, orientação sexual, interrelacionadas com pessoas com deficiência e/ou problemas de saúde, pela incidência de estudantes advindos de contextos sociais, econômicos e culturais diferentes. Para a autora, os resultados indicam que os professores priorizavam o sucesso de estudantes, mas se baseavam no ensino de modalidades esportivas com padrões técnicos, promovendo desigualdades. Na tentativa de combatê-las, as/os professoras/es utilizavam sermões e discussões, sem eficiência, pois carregam em suas narrativas os seus próprios preconceitos (Stefane, 2003).

Outro estudo, *Minha história conto eu\": multiculturalismo crítico e cultura corporal*

no currículo da educação infantil, aponta a configuração da cultura corporal e a Educação Física no contexto escolar brasileiro e sergipano, relacionando-o com a diversidade cultural e a justiça social. A escrita parte da investigação dos aspectos didáticos da implantação de um projeto que tematiza a cultura corporal, por meio do currículo multicultural crítico, em uma escola municipal de rede pública de Aracajú. Como resultado, oportuniza compreensões e orientações culturais, mediante a prática curricular crítica, criando estratégias metodológicas, as quais consideraram o estudo de formação da professora, o planejamento e a implementação do projeto (Carvalho, 2012).

Outra pesquisa, *Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais*, foca nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física, analisando as respectivas matrizes curriculares, bem como as opiniões dos coordenadores, sobre a formação profissional e o perfil orientador na formação em Educação Física. O trabalho engloba a formação de licenciados em Educação Física, em Minas Gerais, e identifica, entre alguns resultados, que o currículo tradicional, na maior parte das vezes, não caminha junto aos indícios do currículo oculto, por conta de a construção do currículo não se manifestar com competências e qualidade didático-pedagógicas exigidas para a formação de professores. Mais um ponto relevante pauta-se na justificativa de que uma boa formação profissional é efetivada por meio da qualidade e da titulação do coletivo docente, bem como o cumprimento de exigências organizacionais (Sobreira, 2015).

A investigação, *A diversidade na escola: concepções e práticas docentes*, trata das concepções e práticas de diversidade, expressas por quatro docentes que lecionam do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental numa escola pública municipal de Massaranduba-PB (Sousa, 2018). A diversidade, posta em questão na escrita, preocupa-se em como as concepções de professoras, acerca da diversidade, influenciam as suas práticas. Mesmo não abarcando a formação inicial, a investigação traz aspectos que se articulam com a tese. Seus dados evidenciam que a diversidade é fonte de múltiplos saberes e impõe desafios ao desenvolvimento de novas práticas curriculares; a diversidade existente em classe, gerou conflitos, dificultando a prática das professoras e prejudicando a aprendizagem e, enquanto consequência, houve por parte delas, atitudes de apaziguamento, respeito e tolerância; ainda, a diversidade, no discurso das professoras, carrega, no aspecto conceitual, uma superficialidade, prevalecendo, na prática, o que é mais visível, como as características físicas dos alunos, ou seja, enxergam o que “falta” e não sua potência.

Em outro trabalho, *Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da*

docência universitária, encontra-se um estudo diretamente atrelado à docência universitária, situada no contexto de inclusão escolar/acadêmica de discentes com deficiência e sua reconfiguração. Os resultados obtidos indicam que a inclusão é uma experiência de transformação no contexto docente da formação e pressupõe o reconhecimento do outro diante do aspecto da individualidade. Registra-se ainda que as articulações entre docentes e discentes com deficiência são construídas a partir da responsabilidade docente em oportunizar condições necessárias para este indivíduo alcançar as demais dimensões constituintes da docência (Oliveira, 2021).

Diante esse levantamento de publicações, vale asseverar que a fundamentação teórico-conceitual desta pesquisa, tem ancoragem especialmente na abordagem da interculturalidade crítica, cujo nome central é Walsh (2009, 2009a, 2010, 2013). Associado ao seu importante trabalho, estão incluídos outros estudos de pesquisadoras/es que discutem educação, formação e currículo nessa mesma perspectiva teórica, e ainda textos que abordam a formação humana pela ótica decolonial.

Nos contextos do movimento dos grupos humanos e das formas outras de vida, Schwarcz (2012, 2012a, 2019) aponta para a valorização dos conhecimentos culturais, sendo necessário a decolonização dos conhecimentos escolares eurocentrados. Seu aporte teórico indica que a cultura historicamente hegemônica produziu e segue produzindo a construção de experiências, provocadas por sistemas de significação e conhecimento heteronormativos. Esses sistemas, ao longo da história, articularam e criaram normas, hábitos e manifestações culturais que ainda regulam a sociedade.

Nessa mesma linha, utilizo Larrosa (2002, 2011, 2019) para abordar a experiência “que me passa”, enquanto formadora, e Scott (1999), ao se deter nos processos de produção e construção das identidades (discursivas-políticas), sendo constantemente interpretadas, em virtude dos lugares de poder ocupados por quem as interpreta. Na oposição de tais interpretações, apesar da complexidade do tema no tempo presente, visualizo a experiência cultural marcada, ainda, pela colonialidade. As necessidades contemporâneas apontam para outras existências, atravessadas por lógicas sociais e práticas distintas, de outros textos, discursos, que mobilizam saberes culturais segregados e, hoje, forçam a materialização por caminhos e perspectivas culturais diferentes, justamente, porque as culturas não são fixas (Hall, 1997, 2013, 2020).

Portanto, para sustentar conceitualmente as noções de movimento curricular e seus elementos, sirvo-me dos trabalhos de Lopes e Macedo (2011), Macedo *et al* (2012), Macedo

(2017), Sacristán (2013, 2017), Thiesen (2017), Thiesen; Ponce (2022), entre outros. E na relação do movimento curricular com interculturalidade crítica e formação de professoras/es, recorro aos estudos de Grando *et al* (2018), Grando *et al* (2019), Grando; Stroher; Campo (2022), Pavan (2022) e Stroher (2022). São pesquisadoras/es que têm em comum a sinalização positiva em direção às possibilidades de mudança, com foco em docentes que atuando, defendem e inserem a seus modos, intensidades e ritmos, saberes decoloniais nos currículos de formação de professoras/es.

Adiciono, no debate teórico da tese, o processo de formação cultural crítica fortemente defendido por Freire (2016, 2018, 2019) e Nóvoa (2009, 2020). Ambos afirmam a necessidade de a formação humana e escolar pautar-se por encontros respeitosos, acolhedores, entusiasmantes, com o real sentido de ouvir e aprender uns com os outros, por meio de grupos diversos, em prol de uma educação libertadora e transformadora.

Igualmente, no contexto acreano, meu diálogo na tese é construído com Alves (2003), Brasil (2003) e Moraes (2016). Estes situam o contexto acreano, averiguando as experiências de corpos, cujas existências são influenciadas pelo cotidiano das/nas florestas, pelas disputas em função da demarcação de terras, pelas ocupações de espaços e redistribuições de recursos justos, para as diversas formas de vida do cotidiano acreano (povos indígenas, afro-brasileiros, migrantes e imigrantes).

Ainda em relação ao contexto regionalizado acreano, dialogo com Araújo *et al* (2020), Elicker (2023), Silva *et al* (2020), Silva *et al* (2021), Silva; Evangelista; Padovani (2022), e estudos de professoras/es e pesquisadoras/es, na área específica da Educação Física. Em suas pesquisas, apresentam perspectivas acerca da cultura corporal, na dimensão de ensino, pesquisa e extensão, e registram em suas proposições uma intencionalidade, que poderia ser acolhida como uma intervenção com elementos culturais críticos, dentro da necessidade de emergência na mobilização do contexto de prática do currículo em Educação Física da Ufac.

No conjunto dos referenciais teóricos elegidos, incluo ainda Campos; Grando; Passos, (2015), Campos; Ferracini (2022), Ehrenberg; Neira (2018), Grando (2014, 2015, 2019), Grando *et al* (2018), Neira; Nunes (2016) e Stroher (2022). Seus trabalhos integram o movimento de “esperançar” a favor da visibilização de corpos outros e a busca por efetivar mudanças nos aspectos sociais que envolvem a existência da vida humana, a partir da compreensão da ideia de uma Educação Física de fundo cultural.

2.5.2 Procedimentos de natureza empírica

Assim sendo, para a exploração do campo empírico da tese, apliquei os seguintes procedimentos: i) Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) ii) Entrevistas, iii) Rodas de Conversa e iv) Estudo de Base Documental. A exploração documental foi realizada com base nos seguintes textos oficiais: Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Planos de Curso/Ensino dos docentes, Projetos de Pesquisa e de Extensão, coordenados por docentes atuantes no período de 2018 a 2021.

A respectiva construção de dados, efetivou-se na correlação desses procedimentos, pensados e definidos em atendimento aos objetivos da pesquisa. Para essa organização, contei com o auxílio de tecnologias digitais, via aplicativo *Google Meet*, além de criação de grupo de comunicação por *WhatsApp*, o qual também serviu como espaço para comunicados e interações.

Ressalto que as categorias adotadas na tese, seus respectivos indicadores e parâmetros, foram construídas aos poucos no fazer da pesquisa, respeitando seu processo de fluidez e amadurecimento. Não foram definidas *a priori*, definiram-se e redefiniram-se no movimento científico e comportam construções teórico-metodológicas de compreensão do objeto de estudo, qual seja: “Articulação dos saberes de corpos-docentes, em contexto de prática, com os modos outros de existir acreano”.

Assim, todo o processo de análise, tanto o relacionado com dados da exploração documental quanto das demais técnicas de pesquisa aplicadas, ocorreu por intermédio do estabelecimento de categorias, cada uma desdobrável em indicadores e parâmetros, conforme mostra o quadro, a seguir.

Quadro 3 – Categorias teórico-metodológicas, Indicadores, Elementos e Parâmetros de análise para exploração empírica
(continua)

| CATEGORIA | INDICADORES | ELEMENTOS DE ANÁLISE | PARÂMETROS |
|--|--|----------------------------|--|
| 1.Movimento Curricular na formação em Educação Física | 1.1 Configuração do Currículo de Educação Física da Ufac (Análise feita mediante o documento institucionalizado do Projeto Político do Curso de Licenciatura em Educação Física) | Princípios Norteadores | Articula aspectos culturais da vida humana, como estratégia de inclusão e produção de uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária em direção à potencialização dos corpos-diversos. |
| | | | Promove a articulação das normas com as diferentes formas de existir no/do cotidiano acreano, no sentido de decolonização do saber. |
| | | | Mobiliza formas outras de existir, ser, estar, poder, saber na prática da Educação Física escolar acreana. |
| | | | Aborda aspectos relacionados às experiências de vida dos corpos-docentes em articulação com as experiências dos corpos-discentes (professoras/es em formação). |
| | | | Correlaciona a formação ao conhecimento político-pedagógico com intencionalidade crítica. |
| | | Objetivos | Sinaliza a articulação normativa com o cotidiano acreano. |
| | | | Indica aspectos culturais da vida humana, estratégias de inclusão e possibilidades de práticas outras para uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária (transformação social). |
| | | | Ruma ao destino do conhecimento pedagógico. |
| | | | Avança na condução ao conhecimento político. |
| | | | Assinala em direção ao conhecimento antropológico. |
| | | Perfil profissional | Cita aspectos culturais da vida humana, relacionadas aos modos outros de existir acreano. |
| | | | Valoriza as relações étnico-raciais. |
| | | | Aponta para uma prática humanizadora e crítica. |
| | | | Vincula a prática profissional à um projeto político-pedagógico. |
| | | | Indica um perfil profissional vinculado ao conhecimento antropológico. |
| | | Competências e habilidades | Relaciona aspectos culturais da vida humana, com os modos outros de existir acreano. |
| | | | Sinaliza valorização das relações étnico-raciais. |
| | | | Desloca-se em direção ao conhecimento pedagógico. |
| | | | Move-se ao encontro do conhecimento político. |
| | | | Avança ao conhecimento antropológico. |

Quadro 3 – Categorias teórico-metodológicas, Indicadores, Elementos e Parâmetros de análise para exploração empírica
(continuação)

| CATEGORIA | INDICADORES | ELEMENTOS DE ANÁLISE | PARÂMETROS |
|---|---|--|--|
| | | Dimensão do Ensino, da Pesquisa e da Extensão | <p>Apresenta indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>Orienta a prática curricular, a partir da produção do conhecimento em pesquisa, ensino e extensão, relacionadas às existências acreanas (povos indígenas, afro-brasileiros, migrantes e imigrantes).</p> <p>Conduz a seleção de conteúdo/tema, com base nas relações étnico-raciais e inclusivas e relaciona ao contexto acreano, dentro da história e cultura afro-brasileira (Lei nº 10.639/2003; Lei nº 11.645/2008; Lei nº 13.146/2015).</p> <p>Vincula as experiências de corpos-docentes na prática.</p> <p>Associa as experiências dos corpos-discentes na prática formativa.</p> |
| 2. Formação de professoras/es no contexto de prática | 2.1 Experiências docentes na formação (Análise realizadas por intermédio do DRP e Entrevistas) | Dados Sociodemográficos e culturais (DRP) | Expõe sua visão de mundo (crenças, valores, autodeclarações, sentidos outros). |
| | 2.2 Produção do coletivo docente na relação entre as dimensões de ensino, pesquisa e extensão (Análise feita por meio da produção individual do coletivo de corpos-docentes do estudo). | Histórias de vida dos corpos-docentes (Entrevistas) | Relaciona a formação com o contexto de prática e o jeito de ser professora/or. |
| | | | Valoriza no contexto de prática a realidade acreana e latino-americana dentro de suas diversidades/diferenças. |
| | | | Define os saberes/conteúdos ministrados no currículo do curso. |
| | | | Articula no contexto de prática o ensino, a pesquisa e extensão. |
| | Plano de Curso/Ensino, Projeto de Pesquisa e Projetos de Extensão | Apresenta indissociabilidade nos atos do currículo, na produção de conhecimentos outros (histórico-sociais), com experiências distintas. | |
| Apresenta indicativos de aproximação com as questões socioculturais que envolvam as relações étnico-raciais, inclusivas do cotidiano acreano. | | | |
| Possibilita atos diversificados, abertos, criativos, que dialoguem com as existências acreanas. | | | |

Quadro 3 – Categorias teórico-metodológicas, Indicadores, Elementos e Parâmetros de análise para exploração empírica³⁴
(conclusão)

| CATEGORIA | INDICADORES | ELEMENTOS DE ANÁLISE | PARÂMETROS |
|---|--|--------------------------------------|--|
| 3. Articulação da formação com modos outros de existir acreano. | 3.1 Produção do coletivo docente em relação a elementos interculturais no contexto de prática (Análise feita mediante as Rodas de Conversa, com auxílio dos textos da pesquisa). | Intencionalidade político-pedagógica | <p>Indícios de articulação a manifestações culturais no contexto de prática (diversidades/diferenças).</p> <p>Potencialização no movimento curricular, em relação aos modos de existir acreano (nas florestas, nos rios, nos campos e nas cidades).</p> <p>Necessidade de formação com intencionalidade ao movimento decolonial.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

34

- CATEGORIA = construção teórico-metodológica da compreensão, forjada nesta tese, sobre o objeto de estudo “Articulação dos saberes de corpos-docentes, em contexto de prática, com os modos outros de existir acreano”.
- INDICADORES = refere-se aos elementos que têm como objetivo apontar, mostrar, indicar algo (Becker, 2021). Trata-se de dados ou informações que auxiliam a como determinar ou identificar possíveis movimentos curriculares em relação a articulação com o objeto da tese.
- ELEMENTOS DE ANÁLISE = referem-se especificamente ao que analisar nos textos da tese, de acordo com a categoria, indicadores e parâmetros.
- PARÂMETROS = podem ser descritos como características a serem usadas para estabelecer relações com determinados textos. Nesta pesquisa, são referências para verificar em que situações os indicadores apontam em relação ao objeto da pesquisa.

Quanto aos instrumentos da pesquisa, utilizados na empiria, apresento mais detalhadamente, o Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), a Entrevista, as Rodas de Conversa e o Estudo de Base Documental.

2.5.2.1 Diagnóstico Rápido Participativo (DRP)

Devido à ausência de estudos que indiquem um perfil referente aos docentes atuantes no currículo do curso de Educação Física na Ufac e tendo em vista a característica da pesquisa, considerei importante, como primeira tarefa empírica, o levantamento sociodemográfico e cultural dos corpos-docentes do curso, levando em conta as experiências-escolhas do coletivo participante.

O diagnóstico retrata o mapeamento sociodemográfico dos corpos-docentes da pesquisa, relacionado aos lugares/espacos e questões socioculturais cotidianas. Sendo assim, apliquei o *Google Form* incluindo questões vinculadas aos aspectos envolvendo: gênero, sexualidade, regionalidade, etnia/povo, religião, entre outros, ligados às questões das diversidades/diferenças. Ressalto que o DRP é uma técnica flexível, sobretudo, na apresentação de atributos mistos nas questões, levando o colaborador à reflexão no momento de resposta (Antunes *et al*, 2018).

O referido procedimento teve a finalidade de identificar o perfil dos corpos-docentes imersos no contexto de prática e, conseqüentemente, os aspectos constitutivos dos saberes mobilizados em suas práticas cotidianas. Organizei o DRP com questões mistas, em três blocos, a saber:

I - Visão de mundo e experiências de vida (aspectos = regionalidade, orientação sexual, estado civil, renda, inclusão, autodeclaração étnico-racial, religião);

II - Formação acadêmico-pedagógica dos corpos-docentes e

III - Compreensão do componente Educação Física, Cultura Corporal e Culturas.

Diante o IBGE (2021, 2009), os indicadores sociodemográficos são utilizados predominantemente nos contextos do mercado de trabalho e na dinâmica econômica, estando inter-relacionados com as desigualdades socioculturais do país, destacadas por sexo, cor ou raça, nível de instrução, faixa etária, entre outros.

O instrumento DRP, assim como, a entrevista, servem de base para discussão e análise dos textos da tese relacionados com formação de professoras/es no contexto de prática, abordados no Capítulo 5.

2.5.2.2 Entrevista

O uso de entrevista, como instrumento científico, atende ao planejamento teórico-metodológico da pesquisa, oportunizando delineamentos acerca do problema a ser investigado. É caracterizada como instrumento básico, permitindo a captação imediata de dados, além de uma das principais técnicas de trabalho em pesquisas (Lüdke; André, 2020).

Optei por realizar entrevistas no modo *on-line* (bate-papos virtuais), em razão de sua larga utilização em distintas áreas de conhecimento, sobretudo, pós pandemia (Schmidt; Palazzi; Piccinini, 2020). A facilidade em conversar com pessoas diferentes, oportunizar maior abrangência geográfica, economizar recursos financeiros, em função de não precisar de deslocamento para a construção de dados, adicionada à simplificação da transcrição digital do material empírico, foram as principais razões dessa opção de ferramenta.

As entrevistas foram realizadas em tempo real com os 21 corpos-docentes da pesquisa, em sala virtual (gravadas pela plataforma *Google meet*), em horário combinado, de acordo com a disponibilidade das/os docentes.

As entrevistas seguiram um roteiro pré-estruturado com perguntas/temas, o qual atendeu aos objetivos da pesquisa e subsidiou a análise em todos os eixos que envolvem aspectos relacionados ao movimento curricular na Educação Física da Ufac, dos saberes da formação e dos saberes culturais com foco nos modos de ser acreano.

Organizei o roteiro de entrevista, com questões abertas, em três blocos, a saber:

I - Experiências docentes na formação;

II - Movimento curricular na formação de professoras/es;

III - Formação de professoras/es em Educação Física (dimensão de ensino, pesquisa e extensão) e os saberes dos corpos-docentes articulados à Educação Física (cultura corporal) e culturas.

2.5.2.3 Rodas de Conversa

As Rodas de Conversa, caracterizam-se como uma técnica de pesquisa, utilizada para grupos de trabalho que envolvam coletivos. Elas oportunizam espaços de diálogo e interação entre os corpos-docentes da pesquisa, gerando narrativas, frente a exposição e o compartilhamento de ideias, opiniões, valores, lógicas de vida. As Rodas de Conversa

ganham força na área de educação e saúde, por oportunizar encontros para criação e produção de sentidos, saberes, conceitos, diálogos, relatos de experiências de indivíduos/grupos (Melo; Cruz, 2014). O instrumento foi organizado com um roteiro temático pré-estruturado, permitindo, todavia, ampla liberdade de manifestação dos corpos-docentes da pesquisa.

Nas Rodas de Conversa, “Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso” (Sampaio *et al*, 2014, p. 1301). Assim, a finalidade das Rodas de Conversa, foi atender a articulação entre a formação oferecida no curso de Educação física da Ufac, com modos outros de existir acreano.

Os encontros ocorreram de forma virtual, via plataforma *Google Meet*, divididos em 2 etapas: no dia 8 de fevereiro de 2024, contando com 7 corpos-docentes da pesquisa, e no dia 14 de fevereiro, 5 corpos-docentes da pesquisa.

Organizei o roteiro das Rodas de Conversa, sobre o movimento do currículo e os modos outros de ser acreano, em um único bloco, com questões reflexivas, a saber:

1. Como, no movimento curricular, vocês articulam os conhecimentos, para além dos conteúdos técnico-biológicos, no sentido de valorização das culturas locais?
2. Como no contexto de prática, possibilitam a formação de professoras/es de Educação Física em articulação com essas outras formas de existências de saber, de ser, de poder, interseccionadas com os conhecimentos técnico-biológicos?
3. Como trabalhas os conteúdos relacionados com as diversidades/diferenças?
4. Como pensar em outros movimentos de currículo?

2.5.2.4 Estudo de Base Documental

O estudo de base documental justifica-se, nesta pesquisa, pela riqueza de informações, pela contextualização sociocultural e histórica, além de favorecer a observação e desenvolvimento de processos individuais e coletivos, implicando a compreensão de conhecimentos, práticas, conceitos, entre outros (Sá-Silva *et al*, 2009). E, portanto, constitui-se em uma fonte de evidências significativas, pois dele podem ser extraídos dados, que ajudam a fundamentar as análises na pesquisa (Lüdke; André, 2020). Os documentos, elegidos neste estudo, contemplam: o Projeto Político Pedagógico de Educação Física (PPC-EF), e a produção do coletivo docente - Planos de Curso/Ensino

(PC/E), Projetos de Pesquisa (PP) e Projetos de Extensão (PEX), com recorte temporal entre 2018 e 2021³⁵.

Referente à verificação dos documentos, foram mapeados 893 planos de curso³⁶, 40 projetos de extensão³⁷ e 10 projetos de pesquisa³⁸ no período de 2018 a 2021. Em seguida, selecionei 22 planos de curso, 9 projetos de extensão e 3 projetos de pesquisa das produções do coletivo docente que tinham oferta e institucionalização dos documentos nas 3 dimensões.

2.6 ANÁLISE DE DADOS

Utilizei nesta pesquisa o método de análise de conteúdo, por reunir um conjunto de técnicas objetivas e orientadas por medidas padronizadas, visando a análise de informações (Bardin, 2010). A referida autora, defende que o objetivo da análise de conteúdo, fundamenta-se em analisar o que foi dito e/ou documentado durante a pesquisa, para criar e apresentar conceitos em torno do objeto de estudo. A partir do material coletado, segue um processo rigoroso em relação às etapas definidas por: análise preliminar, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2010).

A análise preliminar, compreende a aproximação do texto (conhecer, observar, afetar-se por ele), a escolha dos documentos (representada pelo conjunto de documentos selecionados anterior ou posteriormente), verificação da hipótese e objetivos, e a preparação do material (transcrição e edição do material). A exploração do material, aponta para procedimentos de sistematização dos dados. E por fim, o tratamento dos resultados (interpretação), seguem a exploração manual e/ou computadorizados dos dados transformando-os em dados validados. Logo, possibilitam a confecção de quadros, diagramas, figuras, os quais compreendem a relevância de informações.

A seguir, na figura 1, faço uma síntese da construção e exploração da empiria, referente ao processo metodológico.

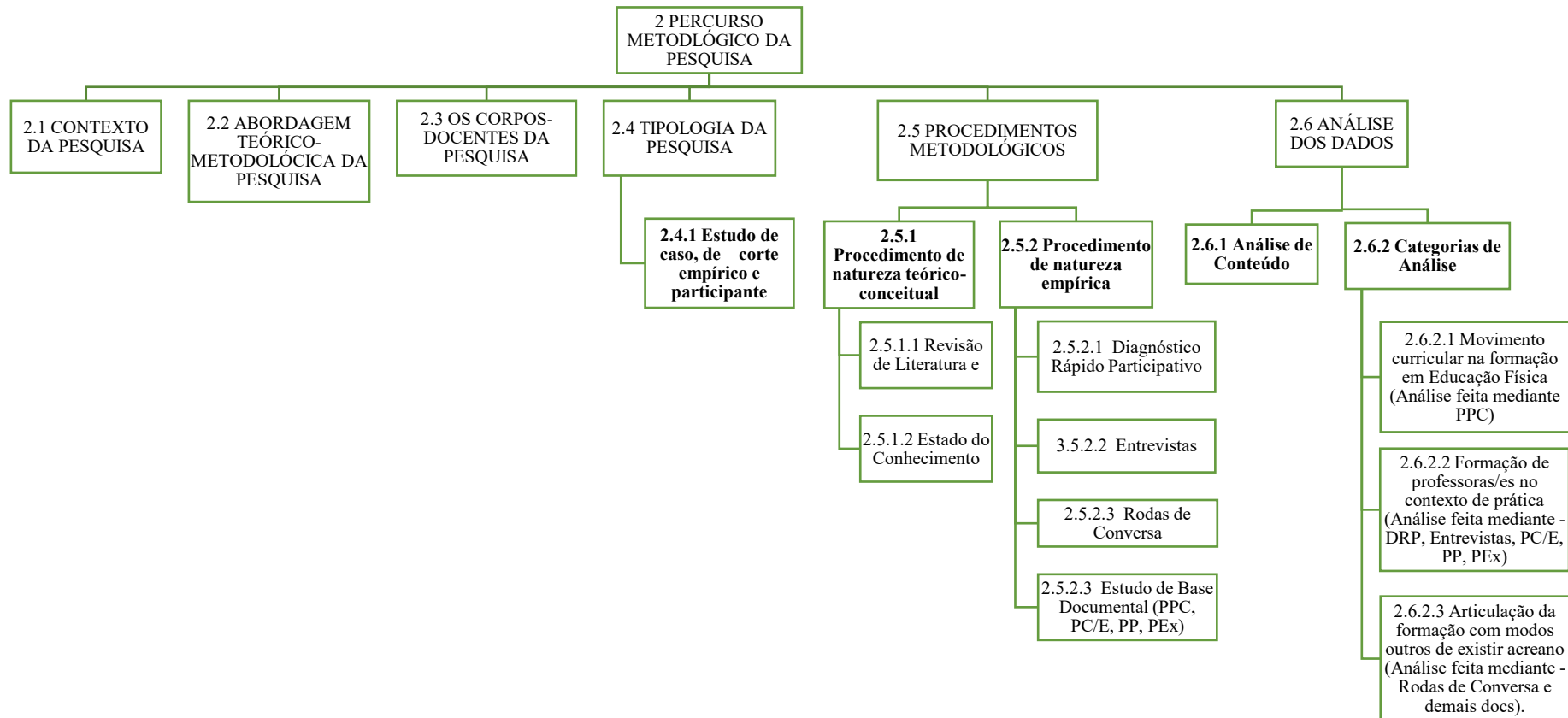
³⁵ Quesito de concretização da integralização do curso de Educação Física (quatro anos) e do doutoramento.

³⁶ [Fala.BR] Protocolo: 23546.013050/2022-17 (Planos de Curso Licenciatura em Educação Física).

³⁷ [Fala.BR] Protocolo: 23546.032795/2023-58 23546.071952/2021-89 (Planilha de Projetos de Extensão em Educação Física).

³⁸ [Fala.BR] Protocolo: 23546.013171/2022-51 (Lista de Projetos de Pesquisa do Curso Licenciatura em Educação Física institucionalizados).

Figura 4 – Organograma do processo metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

3 A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA PARA O RECONHECIMENTO DO MODO DE SER ACREANO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Figura 5 – Memórias e Saberes



Fonte: Acre-CPI (2020). Disponível em: <https://cpiacre.org.br/publicacao-acervo/desenho-verdadeiro-kene-kui-serie-tecendo-memorias/?portfolioCats=164%2C175%2C173%2C176%2C174%2C177>. Acesso em: 11 jun. 2024.

A vida brota nas curvas, diversa, múltipla, infinita. Multidões de insetos aparecem para nos comer, começando pelos pés. Todos tem nome e identidade. Jeitos diferentes de ser, atacar, viver, morrer. Uma folha diferente de outra folha. E parece igual. A chacrona, por exemplo, tem uma imitadora que é igual em tudo mas não serve para fazer ayahuasca. O olho do caboclo consegue distinguir (Alves, 2003, p. 08).

O objetivo deste capítulo é apresentar os pressupostos teórico-metodológicos decoloniais que apontam para perspectiva da interculturalidade crítica enquanto aporte teórico-metodológico de análise do objeto de pesquisa. Optei por esta perspectiva, sistematizada por Walsh (2009, 2009a, 2010, 2013, 2023), no intuito de melhor compreender os processos de constituição das práticas curriculares no contexto de formação de professoras/es de Educação Física, sob influência da concepção adotada na América Latina, as quais remontam às relações interétnicas e socioculturais, em virtude do presente estudo localizar-se no estado do Acre, com sua diversidade evidente.

No contexto histórico de confrontos de apagamento das diversidades/diferenças amazônicas e sul-americanas, os registros de genocídios, massacres e sofrimentos diversos que atingiram povos indígenas, afro-brasileiros, migrantes e imigrantes, corpos atravessados pelos cotidianos curriculares das florestas, dos rios, dos campos e das cidades, reexistem mesmo diante das adversidades, tensionando as relações de opressão e exclusão que mobilizam e se estruturam nas relações de poder que atravessam a sociedade em todas as dimensões socioambientais. Como parte deste processo, o Ensino Superior no país não é isento e portanto, possível de reconhecimento das lutas socioculturais e políticas que atravessam as relações por mim vivenciadas nas experiências como formadora na Ufac. Neste cenário, observa-se formas diversas de resistência em atos cotidianos dentro da universidade, o que leva à pertinência da vertente teórica escolhida nesta pesquisa.

Evidenciada como um campo potente de diálogo, a interculturalidade crítica apresenta-se em pesquisas relacionadas às esferas familiares, profissionais e pessoais, estando em processo de discussão também na área da educação. Na Educação Física, de acordo com a análise dos estudos atuais neste campo de debate, recorro as experiências com a formação inicial e continuada de professoras/es, cuja orientação é a promoção da educação dos corpos-docentes a fim de potencializar o movimento curricular para promoção de outra educação, não racista e não monocultural, tendo por referência, ações formativas realizadas com professoras/es (Grando, 2014, 2015, 2019, Grando *et al*, 2018,

Grando; Stroher; Campos, 2022), por exemplo, demonstrando um campo promissor para aprofundamento da perspectiva crítica da interculturalidade na escola.

Nestes estudos, entendo a potencialização do processo de educação intercultural crítica como necessária, em consequência de apropriar-se de metodologias com elementos decoloniais, os quais provoquem fissuras na colonialidade, desestruturando suas normas, permitindo assim, reconhecer as diversidades/diferenças inter/pluri/multicultural³⁹ de corpos, por meio de suas linguagens. À vista disso, a interculturalidade crítica apresenta-se como um movimento positivo e emergente, quando direciona, além das questões de interesse acerca do reconhecimento e a visibilidade das diferenças, para a integração e o gerenciamento dos conflitos sociais. Esse conceito, tem sido atrelado, aparentemente, a um novo multiculturalismo, carregando, por vezes, uma carga negativa devido ao seu papel crítico, político, de construção e transformação social, em busca de um movimento que gere protagonismo e autonomia dos sujeitos (Candau, 2023, Moreira; Candau, 2013).

Nas relações sociais, especialmente as marcadas pelas diversidades étnicas, observa-se o movimento da interculturalidade. Entre as múltiplas possibilidades das relações interculturais, caracterizada por Walsh (2009a, 2010), encontram-se três vertentes: a relacional, a funcional e a crítica. Na vertente relacional se estabelece o “[...] intercâmbio *entre* culturas, ou seja, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais diferentes, que poderiam dar-se em condições de igualdade e desigualdade” (Walsh, 2009a, p. 03 - grifos da autora). Na mesma direção, verifica-se a pauta acerca dos povos indígenas, afro-brasileiros, migrantes e imigrantes, sempre presente, contrariando as práticas racistas.

Na vertente relacional, é observável o ocultamento dos conflitos e a invisibilidade das relações de poder, limitando-se ao nível individual um posicionamento político-social, concomitantemente, não problematizando a responsabilização das estruturas, posicionando as questões das diferenças culturais em dualismos de superioridade e inferioridade. Considero haver indícios da interculturalidade relacional

³⁹ O multiculturalismo, relacionado à educação e cultura, carrega em si, uma problemática diversificada, quanto ao número de concepções e vertentes. Perante a polissemia de termos, explicita-se duas de suas abordagens: a descritiva e a propositiva. A descritiva caracteriza-se como uma abordagem dos tempos atuais, vinculando o multiculturalismo ao contexto histórico, político e sociocultural. De outro modo, a abordagem propositiva, também contemporânea, “[...] entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade [...]” (Moreira; Candau, 2013, p. 20). Nessa direção propositiva, encontra-se o multiculturalismo interativo ou interculturalidade crítica.

nas relações explicitadas no movimento curricular, ao exemplo das entrevistas, justamente pelo diálogo dos corpos-docentes e suas percepções em torno dos corpos-discentes, situação a ser devidamente esclarecida no capítulo destinado, especificamente à formação.

A segunda vertente, intitulada funcional, reconhece a diversidade e a diferença cultural, que passam a ser eixo central da relação, na busca por serem incluídas dentro do sistema social vigente, ocultando as relações autoritárias naturalizadas na perspectiva conservadora das relações de poder. A interculturalidade funcional atende ao princípio “liberal”, baseado na promoção do diálogo, da convivência e da tolerância, jogando conforme as regras do sistema em vigor, dentro da “[...] nova lógica multicultural do capitalismo global, uma lógica que reconhece a diferença, sustentando sua produção e administração dentro da ordem nacional, neutralizando-a e esvaziando-a de seu significado real, e tornando-a funcional a esta ordem [...]” (Walsh, 2009a, p. 03).

Desse modo, utiliza-se o reconhecimento e a visibilidade do outro, destacando sua diferença e a diversidade cultural, como estratégia de inclusão para a dominação, em direção da “[...] criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, senão ao controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de promover os imperativos econômicos do modelo (neo-liberalizado) de acumulação capitalista” (Walsh, 2009a, p. 04).

E, por fim, a vertente crítica, na qual o objetivo em questão não é partir da problemática das diversidades/diferenças por si só, nem da tolerância ou da inclusão, citadas na perspectiva funcional, mas sim, tendo, enquanto ápice “[...] o problema estrutural colonial racial e sua ligação ao capitalismo de mercado” (Walsh, 2009a, p. 06-07). A bandeira de luta do movimento da interculturalidade crítica apresentado pela autora, baseia-se no questionamento contra a lógica capitalista, indicando formas de existências outras, com maneiras diferentes de construções socioculturais e políticas, propondo uma ordem social, divergente da lógica imposta pelo colonialismo, com outras crenças espirituais, com tradições e costumes diversificados e produzidos ao longo da história de cada comunidade/povo/grupo.

Considerando a relevância deste movimento de vertente crítica, na construção da tese, almejo reconhecê-lo para intensificar articulações possíveis entre as culturas dos corpos-docentes, expressas em atos de currículo no curso de Educação Física da Ufac, com as culturas outras, periféricas, marginalizadas dos discentes em formação. Portanto, a perspectiva em questão traz a necessidade de tensionar a realidade, por meio de suas

circunstâncias, e apoia-se nos movimentos educativos do século atual. Reconhecendo os movimentos sociais ameríndios, se constitui o movimento da educação intercultural e suas políticas que se apresentam em três aspectos: educação intercultural bilíngue, as reformas educacionais ocorridas nos anos 1990 em todos os países da América Latina e as políticas educativas emergentes do século XXI (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, Walsh, 2010).

A utilização de referenciais dentro da perspectiva da interculturalidade crítica, com foco nos aspectos político-educativos emergentes, permite o despertar e o elucidar dos sentidos para a existência dos modos de vida outros do contexto acreano, em função de os corpos experienciarem, cotidianamente, as florestas, os rios, os campos e as cidades, dentro de suas existências pluriétnicas. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que não há experiências de vida “desculturalizadas” (Walsh, 2009, 2009a, 2010, 2013 e Quijano, 2005). Portanto, a perspectiva em questão traz a necessidade de tensionar a realidade, por meio de suas circunstâncias, e apoia-se nos movimentos educativos que atravessam as lutas sociais amazônicas e ameríndias. E, soma-se a isso as características teóricas existentes nas pedagogias, com jeitos distintos de ensinar e aprender, e utilizando-se dos mais diferentes artefatos culturais, multiplicados nas práticas sociais, apresentado pelo entendimento de cultura.

Tal compreensão atravessa o contexto de prática docente, no movimento cotidiano do currículo de Educação Física na Ufac. Portanto, dentro de suas características diversas, a cultura em si, não é vista como uma categoria precisa, estruturada e fixa, mas plural. Vincula-se às experiências construídas nas relações sociais, nos afazeres educacionais, nas tradições, nos diferentes tipos de existências, nos atos dos corpos-docentes em articulação com corpos das florestas, dos rios, dos campos e das cidades. Em síntese, as culturas estão conectadas às práticas institucionais, compreendidas pelo universo de discursos, linguagens, textos, significados e sentidos (Hall, 1997, 2013).

Atrelada à construção das experiências, as culturas envolvem fatores materiais e simbólicos, produzidos no sistema de significação e conhecimento sociocultural institucionalizados, articulados pela compreensão de normas, hábitos e manifestações, em direção à organização e regulação das condutas privadas e públicas dos indivíduos e comunidades, grupos. Nas palavras de Hall: “Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas ‘culturas’” (Hall, 1997, p. 16

- grifos do autor).

Dessa maneira, as culturas instalam-se nos modos de vida, atravessados por práticas, textos e discursos, os quais mobilizam saberes no/do movimento do currículo. E os corpos são percebidos nas formas de identificação com os outros, ao mesmo tempo, em que se reconhecem pelas diferenças. Hall (2013) anuncia que as culturas não são fixas, mas sim, produzidas por elementos híbridos, assim como as identidades.

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu ‘trabalho produtivo’. Depende de um conhecimento da tradição enquanto ‘o mesmo em mutação’ e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse ‘desvio através de seus passados’ faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural (Hall, 2013, p. 49 - grifos do autor).

Diante das diversas manifestações assumidas na vida cotidiana, refletidas pelos sujeitos, no enfrentamento e na produção de experiências, as distintas manifestações culturais são expostas, através de generificações, racializações, regionalizações e sexualização dos corpos. Essas práticas, culturais e politicamente constituídas, são produzidas por mecanismos que operam em sujeitos diversificados e silenciados pelo poder patriarcal, induzidos a assumir posições sociais de menos direitos (relegados à humanidade periférica).

No enfoque das políticas educativas e da emergente discussão no país, nas últimas décadas, em torno do currículo da formação de professoras/es e da cultura escolar, com relação à superação de marcadores sociais — étnico-raciais, gênero, sexualidade, religião, regionalidade, entre outros — firma-se a necessidade de desvelar, neste contexto da pesquisa, o problema da presente tese: “Como os corpos-docentes, em contexto de prática curricular no curso de licenciatura em Educação Física da Ufac, articulam os saberes com modos outros de existir acreano?”.

Quanto à relação da perspectiva da interculturalidade crítica e da prática decolonial, o aspecto a ser evidenciado baseia-se na produção intencional de uma vertente crítica, por intermédio de práticas que possibilitem rupturas na colonialidade. Assim, esta pesquisa aproxima-se do pensamento da pedagogia decolonial, apresentado

[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e [...] ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de

ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (Walsh, 2010, p. 19 - grifos da autora).

Assim, a interculturalidade crítica como prática pedagógica decolonial, centra-se no tensionamento dos saberes dos corpos-docentes com elementos mobilizadores de visibilidade para o reconhecimento dos modos outros de existência dos corpos-discentes, que no contexto da pesquisa, são os representantes do modo de ser acreano (discentes das florestas, dos rios, dos campos e das cidades). No processo de construção de dados, foi possível provocar esse tensionamento, ao propor situações concretas durante as Rodas de Conversa com os corpos-docentes.

Busca-se com esse tensionamento, “[...] la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica - como práctica política [...]” (Walsh, 2010, p. 89)⁴⁰. Nesse sentido, os corpos-docentes, que participam da pesquisa, em suas experiências, são levados a pensar acerca dos corpos periféricos (subalternizados historicamente), em direção à desnaturalização de seus saberes no movimento curricular, colocando-os em diálogo entre iguais (no mesmo patamar profissional).

A interculturalidade crítica, na perspectiva apontada por Walsh (2009a), anuncia quatro áreas/eixos referente à essa oxigenação da colonialidade, que atuam na direção emergente do existir, ser, poder, saber. Pensar no eixo da colonialidade do existir, contraria a lógica capitalista e neoliberal, potencializando a posição de sujeito que os corpos têm, sabem, vivem e podem. E para acionar esse projeto político pedagógico em direção ao reconhecimento, valorização de grupos excluídos, de visibilização das histórias não contadas, de decolonização do saber, ser, existir, requer uma educação intercultural “[...] que implica a conexão entre o subjetivo e o objetivo; quer dizer, entre o interiorizado da desumanização e o reconhecimento das estruturas e condições sociais que fazem esta desumanização” (Walsh, 2009, p. 31-33). A perspectiva, apresenta uma fluidez em como deve ser a existência, fugindo de padrões impostos pela estrutura colonial.

Nesse âmbito do existir, há o atravessamento pelo contexto amazônico prioritariamente, entretanto, sem desconsiderar outros. Ao longo da história, o colonialismo instituiu a ideia de inferioridade acerca da “[...] cosmogónica (sic) da mãe

⁴⁰ Minha livre tradução:

“[...] a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente diferentes, a interculturalidade crítica - como prática política [...]” (Walsh, 2010, p. 89).

natureza e da vida mesma. A que encontra sua base na divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social [...]” (Walsh, 2009a, p. 09). A relação instaurada pelas narrativas eurocentradas despreza os elementos citados e protagonizados, há milênios, entre mundos humanos, espirituais e biofísicos (relações com o meio ambiente natural) por comunidades, grupos e pessoas.

Nessa grandeza da existência, incluem-se as questões permeadas por ancestralidade, espiritualidade, mitologia, entre outras. Ética a qual sustenta a integralidade da vida, dos saberes das comunidades latino-americanas (Walsh, 2009, 2009a). Ao se estabelecer a existência como parte do objeto da tese, em combinação com as demais dimensões, prioriza-se o sentido de que a Amazônia — a Mãe Terra — determina a ordem da vida e as relações com o universo, fazendo uso dos corpos e de seus contextos sociais, culturais, históricos, espirituais, político-educacionais, contidos em um campo de convivência, respeitando as cosmologias, os tempos e os espaços do contexto.

Ao negar tal relação milenar e integral, e, por consequência, explorar e controlar a natureza, e ressaltar o poder do indivíduo moderno colonizado, anula-se a base de vida dos povos ancestrais, indígenas, afro-brasileiros, migrantes e imigrantes. Ao reforçar essa narrativa, a colonização produziu significados que servem, “[...] de elo entre o saber e ser, como ‘lugar’, onde se experimentam as ausências de racionalidade e razão, a dúvida de humanidade e o excesso de paganismo, bruxaria e superstição, como evidência do não civilizado, não moderno e menos humano” (Walsh, 2009a, p. 11 - grifos da autora). Com isso, retirou-se dos povos e das comunidades locais, neste caso, as suas verdades e lógicas de existências.

Quanto ao eixo da colonialidade do ser, adota-se o trato da não existência, ou seja, da relação de inferiorização, subalternização, discriminação e desumanização, tomando por base que o valor humano fica atrelado à cor dos corpos, denotada pela colonialidade. Nessa dimensão, exprime-se o racismo, preconceitos e discriminações (Walsh, 2009, 2009a). Em colaboração, Schwarcz (2012, 2019, 2021) assevera a questão da racialidade, demonstrando a ideia de “superioridade” racial dos colonizadores, em detrimento da “inferioridade” dos povos colonizados. A autora, tem se dedicado a investigar as maneiras como são enraizadas culturalmente tais noções.

Acrescenta-se a esse aspecto da colonialidade, a relação com o saber, que advoga em direção ao conhecimento eurocentrado como ordem exclusiva da razão, do conhecimento e do pensamento, a qual reprova e desabilita modos de existências outros, de racionalidades epistêmicas, que não sejam de homens brancos eurocentrados. Assim,

o campo do saber é utilizado “[...] como dispositivo de dominação, a colonialidade penetra e organiza os marcos epistemológicos, acadêmicos e disciplinares” (Walsh, 2009a, p. 09). É notório que a valorização do conhecimento da cultura dominante, oriunda do colonialismo, tem desqualificado os saberes existentes na Amazônia Ocidental. Hoje, na linha da interculturalidade crítica, existem estudiosos marcando posições políticas e educacionais, relacionadas à necessidade emergente em forçar a descrença nessa lógica essencialista, promovendo racionalidades, conhecimentos outros, existentes nos grupos marginalizados, ancestrais. Ademais, enfatizam seus próprios saberes, numa perspectiva decolonial em espaços educativos (Walsh, 2009a).

Por último, Walsh aborda o âmbito do poder, estabelecido em um sistema de classificação social, o qual baseia-se “[...] na categoria de ‘raça’ como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população [...] por sua vez – altera todas as relações de dominação, incluindo as de classe, gênero, sexualidade, etc” (Walsh, 2009a, p. 09 - grifos da autora). Através do colonialismo, foram produzidas narrativas atreladas ao poder, portanto, as linguagens valorizadas e autorizadas não são dos currículos de povos das florestas, dos rios, dos campos e das cidades. E com isso, forjaram-se sistemas estruturais, institucionais e individuais, perversamente, implantando o racismo. Walsh (2009, 2009a, 2010), em seus estudos, atribui à Igreja e às escolas a função de fixar as ideologias de dominância impositiva, por intermédio da evangelização e da alfabetização de indivíduos e grupos presentes na colonização da América Latina.

Na intenção de melhor compreender o contexto do movimento curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Acre (Ufac) e sua diversidade, vinculada à perspectiva adotada, passo a apresentá-lo, mencionando que está posicionado no Estado do Acre, Região Norte Brasileira, Amazônia Ocidental, Brasil, América Latina. O Estado caracteriza-se pela presença de 15 povos indígenas, sem contar os povos isolados e de recente contato, por si só, com grande diversidade interétnica. De acordo com os dados do Acre-CPI (2020, 2022), os povos presentes nas regionais político-econômicas do Acre são:

Quadro 4 – Povos presentes nas regionais político-econômicas do Acre

| POVOS INDÍGENAS | REGIONAIS POLÍTICO-ECONÔMICAS - ACRE |
|-----------------------------------|---|
| Huni Kuĩ (Kaxinawa) | População de 14 mil pessoas no Brasil que residem nos municípios de Feijó, Tarauacá, Jordão, Marechal Thaumaturgo, Santa Rosa e, ainda, encontram-se 2.419 pessoas no Peru (liderança masculina). |
| Ashaninka, Ashenika | População de 1.645 pessoas no Brasil e, no Peru, um total de 97.477 pessoas. Os residentes no Brasil domicíliam-se nos municípios de Santa Rosa, Feijó, Tarauacá, Jordão, Marechal Thaumaturgo (liderança masculina). |
| Yawanawa | População de 897 pessoas encontradas no município de Tarauacá (liderança masculina). |
| Puyanawa | População de 660 pessoas, as quais vivem no município de Mâncio Lima (liderança masculina). |
| Noke Ko'í (Katukina) | População de 895 pessoas, residindo nos municípios de Tarauacá e Cruzeiro do Sul (liderança masculina). |
| Nukini | População de 596 pessoas, morando no município de Mâncio Lima (liderança masculina). |
| Nawa | População de 363 pessoas a viver no município de Mâncio Lima (liderança feminina). |
| Manxineru (Manchineri) | População de 1.100 pessoas, habitando nos municípios de Assis Brasil e Sena Madureira (liderança masculina). |
| Jaminawa Arara | População de 400 pessoas domiciliadas nos municípios de Marechal Thaumaturgo e Cruzeiro do Sul (liderança masculina). |
| Jaminawa | População de 524 pessoas, estabelecidas nos municípios de Sena Madureira, Cruzeiro do Sul, Marechal Thaumaturgo e Assis Brasil (liderança masculina). |
| Kuntanawa | População de 97 pessoas, estando no município de Marechal Thaumaturgo (liderança masculina). |
| Shanenawa | População de 2.228 pessoas, com residência no município de Feijó (liderança masculina). |
| Shawãdawa (Arara) | População de 532 pessoas, vindo a residir nos municípios de Porto Walter, Tarauacá, Marechal Thaumaturgo e Jordão (liderança masculina). |
| Madijá (Kulina) | População de 1.347 pessoas, morando nos municípios de Feijó, Manoel Urbano e Santa Rosa (sem identificação de liderança). |
| Apolima Arara | População de 297 pessoas, que se encontram no município de Marechal Thaumaturgo (sem identificação de liderança). |
| Povo de recente contato do Xinane | 35 contatados morando na base da Frente de Proteção Envira e isolados, residindo em: Feijó, Jordão e Santa Rosa. |

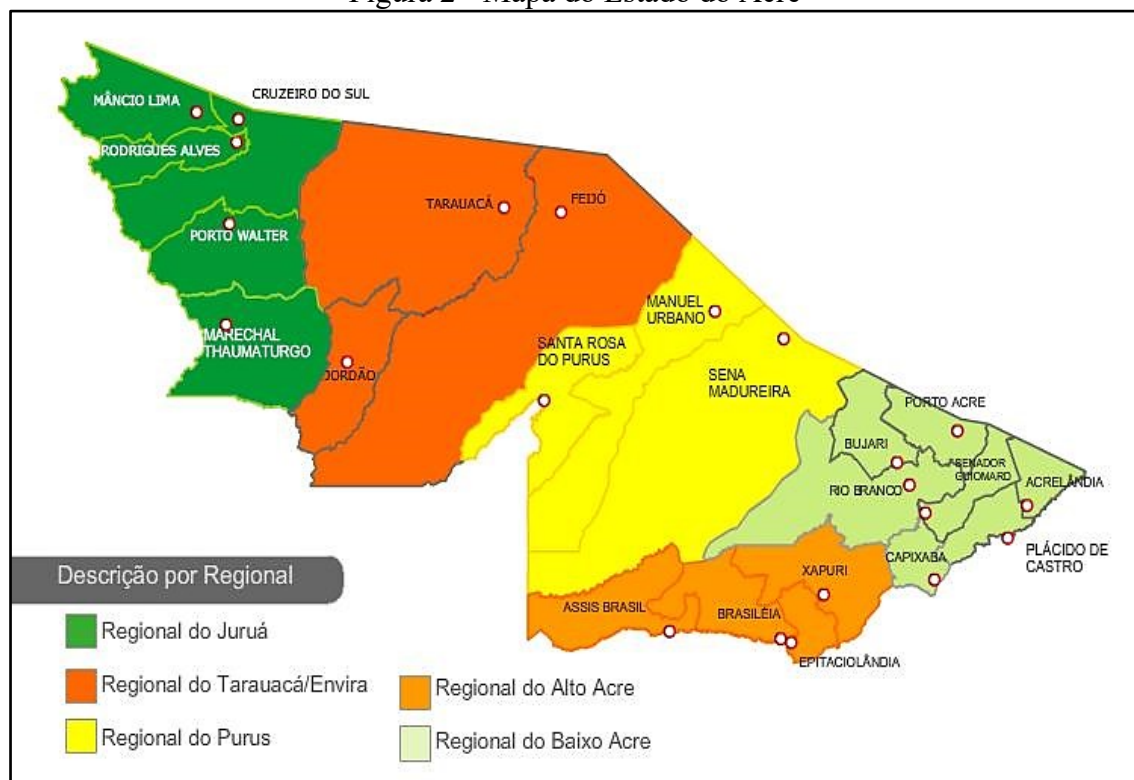
Fonte: Adaptado de Acre-CPI (2020, 2022).

Esses povos originários do Acre, são referências que marcam as culturas locais, produzidas nas relações estabelecidas no contexto amazônico, que os/as discentes da Ufac trazem consigo para o diálogo intercultural, interseccionados com as demais culturas

escolares, reconhecendo-as como parte desse “modo de ser acreano”, identificadas na problemática da pesquisa.

Suas existências vinculam-se às regiões atravessadas pelos rios, com interação na flora e fauna, em relação direta com a vida, onde conseguem manter suas alianças afetivas amalgamadas com a natureza que é ouvida como parte de seus modos de ser, pois quem ouve “[...] a voz das montanhas, dos rios e das florestas não precisa de uma teoria sobre isso: toda teoria é um esforço de explicar para cabeças-duras a realidade que eles não enxergam” (Krenak, 2020a, p. 20). Em consequência, as comunidades indígenas, atravessadas por esses sentidos, vivem em municípios, produzidos no processo da colonização de ontem e mantido pela colonialidade atual, que no máximo assume a interculturalidade funcional, com características materiais para suas existências.

Figura 2 - Mapa do Estado do Acre



Fonte: <https://encurtador.com.br/n6WR3>. Acesso em: 27 nov. 2022.

A dinâmica do processo de desocupação da Amazônia para a ocupação ocidental moderna, estruturado pelo estado brasileiro, organiza o território acreano em cinco regionais. Aqui, convido para afinar o olhar, na figura a seguir:

Figura 6 – Regionais Acre

| | |
|------------------------------------|---|
| Regional do Juruá | •Municípios: Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Cruzeiro do Sul, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo |
| Regional de Tarauacá/Envira | •Municípios: Tarauacá, Jordão e Feijó |
| Regional do Purus | •Municípios: Manuel Urbano, Santa Rosa do Purus e Sena Madureira; |
| Regional do Alto Acre | •Municípios: Assis Brasil, Brasiléia, Xapuri e Epiaciolândia); |
| Regional do Baixo Acre | •Municípios: Bujari, Porto Acre, Rio Branco (capital do estado), Senador Guiomard, Acrelândia, Plácido de Castro e Capixaba |

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A composição do mapa do Acre e suas nomenclaturas expressam o processo cruel de apagamento das referências dos povos e de suas culturas, desnaturalizando a crueldade do processo de colonização. Trago como parâmetro a existência de ampla gama de povos originários na sua formação e a persistência de denominações não-indígenas tão volumosa em suas regiões, que nomina os territórios apropriados pelas “cidades” com os nomes dos militares e demais poderes instituídos para a imposição do estado, como expresso em Marechal Thaumaturgo, Sena Madureira, Plácido de Castro, Assis Brasil, Rodrigues Alves, Mâncio Lima, Porto Walter, Jordão, Santa Rosa do Purus.

Tal observação me remete à história sociocultural e política do Estado, caracterizada pelo “movimento e projeto” expressa na desigualdade socioeconômica e marcadamente racializada. Quando “Chico Mendes referia-se ao “movimento” ou ao “nosso projeto”, não havia um limite claro de significado, mas todos entendiam e concordavam com a direção, o rumo, a utopia que ali se expressava - Seringueiro Antônio Diogo, Seringal Floresta” (Brasil, 2003, p. 07).

No que se refere à educação como espaço de luta, os povos indígenas se articulam aos demais movimentos pelos direitos reconhecidos na constituição de 1988,

quando o país se assume pluriétnico e multicultural. No Acre, além das lutas dos povos das florestas, o movimento negro é politicamente atuante, especialmente na militância do cumprimento da Lei nº 10. 639, de 09 de Janeiro de 2003 (Brasil, 2003a) e a Lei nº 11. 645, de 10 de Março de 2008 (Brasil, 2008), ambas obrigatórias para dar visibilidade à outras histórias e culturas no processo de formação das identidades brasileiras a partir da escola. As leis, complementares à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996), reconhece a fundamental inclusão das histórias dos povos indígenas e afro-brasileiros, e suas respectivas culturas, para a educação das relações étnico-raciais no Brasil, porém o não cumprimento desses saberes e práticas nos currículos evidenciam o quão longe está a superação do racismo estruturante nas relações cotidianas da sociedade.

Somado a esse movimento-projeto, dos povos das florestas, dos rios, dos campos e das cidades, também se encontram movimentos de mulheres, atuantes contra o racismo, além da fundamental luta contra o feminicídio (Acre, 2022a). No tocante à comunidade LGBTQIAP+ do Estado, é perceptível o combate à discriminação e o embate pela promoção de políticas públicas por direitos humanos. Vale salientar que, em estudo recente acerca da violência de gênero, no currículo do curso de licenciatura em Educação Física da Ufac, são apontados indícios da naturalização de discursos heteronormativos da sociedade patriarcal, derivado do processo de apagamento das diferenças de gênero e sexualidades presentes no movimento curricular (Silva; Evangelista; Padovani, 2022). O resultado desse estudo reforça a necessidade emergente de serem tensionados as relações de poder com problematizações das situações naturalizadas a fim de criar as fissuras decoloniais rompendo com a colonialidade do saber, pelo saber e potencializando o ser não normatizado.

Perante esse contexto, a sensação de pertencimento ao Estado do Acre envolve as lutas em defesa do lugar onde se vive, somado ao deslocamento migratório de pessoas vindas do Nordeste, mais especificamente do Ceará para a Amazônia, por volta de 1870. O sentimento de acreanidade surge da identidade acreana, termo ressignificado pelo Governo da Floresta (1999-2006), e ancorado na valorização histórico-cultural de povos das florestas (indígenas e seringueiros), levando em consideração o “Movimento Social de Índios e Seringueiros das décadas de 1970 e 1980” (Morais, 2016, p. 33)⁴¹.

⁴¹ Historicamente, são retratados três eventos históricos: “[...] a Revolução Acreana (1899-1903), o Movimento Autonomista (1957-1962) e o Movimento Social de Índios e Seringueiros das décadas de 1970 - 1980” (Morais, 2016, p. 33), mas para este contexto, pauto-me no de 1970-1980.

As implicações construídas historicamente e inter-relacionadas à conjuntura acreana, como pertencimento, configuram-se sujeitos distintos, que ainda resistem e lutam por suas existências. “De todas as guerras, a mais difícil tem sido a mais íntima, oculta e silenciosa. Uma guerra permanente pela conquista de um território na consciência do Ocidente, a delimitação de uma reserva, de tolerância, onde se possa preservar tanta diferença” (Alves, 2003, p. 10).

Posto isso, pensar uma educação intercultural crítica, na perspectiva de Walsh (2010), implica assumir a prática decolonial no movimento curricular de Educação Física, o que requer tomar o papel político-pedagógico de resistência, promovendo práticas com elementos provocadores de “*Descolonización*” (Walsh, 2010)⁴². Viabilizar pautas decoloniais, provocadoras de brechas junto aos corpo-docentes, com sentido de reordenação estrutural do contexto, assim, requer uma pedagogia ética e política, capaz de promover a visibilidade de outras lógicas de vida, para a formação de professoras/es.

Ressalto que, para ocorrer o movimento crítico da interculturalidade, há que se considerar as “[...] lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e suas demandas pelo reconhecimento de direitos e transformação social, também pode ser vista, ao mesmo tempo, desde outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado” (Walsh, 2009a, p. 02). O reconhecimento que a diversidade étnico-racial tem recebido, recentemente em nosso país e na América do Sul, especialmente, nas últimas décadas, parte de lutas históricas contra a escravidão, o extermínio e a invisibilidade de corpos negros e indígenas (Walsh, 2009, 2009a, 2013 e Quijano, 2005). No contorno da experiência, oportuniza-se a visibilização de outras realidades educativas, de outros currículos, representados pelos movimentos que mantêm suas pautas, dentro do protagonismo político e cultural (Moreira; Candau, 2013).

Ao me voltar para a realidade e para a história da construção social da América Latina, retomo os artefatos culturais que carregam aspectos internacionais, nacionais, regionais e locais. Acerca disso, Schwarcz (2019, 2012a, 2012,) expõe que as identidades

⁴²Minha livre tradução:

“Descolonização” - Termo utilizado na Constituição Boliviana (2009), baseado nas bases de descolonizar e reconstruir o sistema educacional, no sentido “[...] 'intracultural, intercultural e plurilíngue em todo o sistema educacional' (Art. 78: 2), a sua fundação 'aberta, humanista, científica, técnica e tecnológica, produtiva, territorial, teórica e prática, libertadora e revolucionária, crítica e solidária' (Art. 78: 3), e a sua contribuição para 'fortalecer a unidade e a identidade de todas e todos como parte do Estado Plurinacional, bem como a identidade e o desenvolvimento cultural dos membros de cada nação ou povo indígena originário camponês, e a compreensão e enriquecimento intercultural dentro do Estado” (Art. 80: 2)” (Walsh, 2010, p. 86).

nacionais e, conseqüentemente, as representações, estão vinculadas aos sentidos produzidos historicamente para os diferentes sujeitos, com peso, classificação e entendimentos atribuídos aos homens, às mulheres, às comunidades indígenas, as afro-brasileiras, aos LGBTQIAP+, entre outros grupos.

Em uma de suas obras, a mesma autora apresenta “[...] A cor branca, poucas vezes explicitada, é sempre uma alusão, quase uma bênção; um símbolo dos mais operantes e significativos, até os dias de hoje” (Schwarcz, 2012a, p. 11). Ao contrário, a cor preta e a amarela referencia-se aos nativos. No trecho, evidencia-se a valorização da cor branca, em detrimento das demais. Enfatiza-se, que elas não são somente cores, estabelecem relações com as diferenças, arranjadas ao longo da história brasileira, a “[...] elementos socioeconômicos, regionais e estéticos, mas também interpretativos, acusatórios ou de elevação [...]” (Schwarcz, 2012, p. 50). As identidades foram organizadas, durante os séculos, pelos indivíduos autorizados, carregados de poder, dando sentido e significado, mediante a participação ativa da ideia de nação, de representações da cultura nacional às quais eram agentes, diferentemente dos corpos já presentes em solo brasileiro.

Considerando que a cultura hegemônica implica práticas produzidas no interior das relações de uma sociedade, então, essa comunidade caracteriza-se como um grupo simbólico, o qual carrega sentimentos de identificação nacional e regional. Os sentimentos, representados pela cultura nacional, são construídos para auxiliar na padronização da comunicação, da língua de um país, do seu sistema educacional, estabelecendo uma cultura hegemônica para a nação, enquanto dispositivo de controle da modernidade (Hall, 2020). Dispositivos agenciados por políticas educacionais, econômicas, históricas e culturais de poder.

Pois bem, se as culturas nacionais são carregadas de práticas discursivas e de linguagens, na produção de sentidos que definem, organizam e delimitam as ações dos sujeitos e o que pensam de si, ao serem criados os sentidos sobre a nação, afirmam um padrão. Quanto a isso, Schwarcz (2012, p. 50) ressalta que “[...] se a fixidez é um signo da diferença cultural histórica e racial no discurso do colonialismo, estamos, no caso brasileiro, diante de múltiplos significados em uma combinatória de termos que apontam para novas formas de construção de alteridades”.

Na mesma linha, Quijano (2005), considera a América o primeiro “[...] espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *id-entidade* da modernidade” (Quijano, 2005, p. 117 - grifos do autor). Em seu

texto, registra que esse padrão de poder produzido no espaço/tempo, promove-se a partir de dois processos históricos, expressos pela colonialidade. O primeiro relaciona-se à codificação da diferença racial (conquistadores e conquistados), e o segundo refere-se à estrutura biológica, designada como prática de inferiorização naturalizada de corpos que, aqui, se faziam presentes.

Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa idéia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente (sic), foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder (Quijano, 2005, p. 117).

Nas relações de dominação, o poder colonizador assentou-se na América Latina, no entendimento do autor, por meio de uma formação fundamentada em uma relação dualista, composta pela modernidade, entre corpos conquistadores brancos e conquistados — indígenas, negros e mestiços — estabelecendo as novas identidades encontradas nestas terras (Quijano, 2005).

Logo, sendo o Brasil um país continental, leva-se em consideração as implicações estabelecidas nas relações e inter-relações da tríplice fronteira: Bolívia, Peru, Brasil (Acre), as quais estão atravessadas pela mesma produção de poder e organizada no andar histórico, estando impregnada, ainda hoje, no cotidiano acreano.

Nessa direção, pode-se afirmar que as identidades acreanas carregam características socioculturais e históricas com influências colonizadoras, mas também por características dos povos originários, de comunidades afro-brasileiras, ribeirinhas, migrantes e imigrantes, devido às lutas e resistências inscritas no processo. Com isso, através da interculturalidade crítica com práticas decoloniais, vislumbro as arestas, as rachaduras, as frestas possíveis, provocadas pelo tensionamento à institucionalização estrutural, em contexto de prática docente, compreendendo suas limitações.

Grando *et al* (2019) defende que, na universidade, a proposta com base nesta perspectiva promove a “formação-ação-intercultural”, como expressão de um projeto de extensão no qual articula-se o ensino e a pesquisa, numa ação política explícita de interculturalidade crítica. Ou seja, essa ação formativa pauta-se em práticas com intencionalidades, visando a desconstrução de atos coloniais e racistas, desestabilizando a naturalização estrutural de experiências, tidas como inferiores.

A formação-ação-intercultural que propõe o Coeduc⁴³, pauta-se em uma prática pedagógica intencional e planejada para ações que garantam na formação a desconstrução de práticas educativas coloniais e racistas, além de promover a descentralização das relações autoritárias e hierarquizadas que colocam pessoas com diferentes experiências como desiguais e inferiorizadas – como a relação professor-aluno, por exemplo. A formação visa, assim, possibilitar a construção coletiva e individual de identidades que possam ser valorizadas e reconhecidas como potencial de saber e referência para a produção de conhecimentos interculturais e interdisciplinares (Grando *et al*, 2019, p. 19).

Como expressa a experiência do grupo de pesquisa, se as posições etnocêntricas não forem revisadas intencionalmente e com novas proposições na formação, a fim de garantir o diálogo de corpos-docentes com discentes em formação, articulados aos subsistemas (representações sociais, família, comunidades em geral), “[...] então o diálogo será impossibilitado desde o início. Mas há algo mais: para dialogar a sério, é preciso renunciar ao monopólio da verdade, ao querer sempre ter razão [...]” (Tapias, 2013, p. 130).

Ao oportunizarem-se diálogos em contextos de práticas curriculares, renunciando ao lugar de poder, potencializando-se a emergência de escutar e sentir outras formas político-educacionais de intervenções no mundo, criam-se alternativas em direção de uma educação intercultural crítica, por intermédio desses atos políticos-democráticos no currículo. Destarte, considero premente tensionar o cotidiano da formação, pois “Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. E a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo” (Krenak, 2020, p. 57). Com isso, os corpos são acometidos por inseguranças dessa ideia de mundo universal, haja vista o sentimento de condicionamento criado pela modernidade/colonialidade, para a percepção de experiências comuns (Walsh *et al*, 2018).

O lugar fixo, abalado por sentimentos de medo, deveria ser urgentemente descolonizado, visando o aprendizado em lidar com o improvável, com o inesperado e, desse modo, ter um lugar onde se pudesse aprender a sonhar, extrapolando o modelo único de conhecimento. Potencializar o lugar do sonho, enquanto experiência de vida, revela o reconhecimento e a visibilidade da interculturalidade dos corpos, porque “Assim como quem vai para a escola aprender uma prática, um conteúdo, uma meditação, uma dança, pode ser iniciado nessa instituição para seguir, avançar num lugar do sonho”

⁴³ Coeduc - Grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura vinculado à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

(Krenak, 2020, p. 66). E, seguindo esse pensamento crítico, por meio da educação intercultural, com práticas decoloniais, oportuniza-se essa ruptura nas formas de pensar, construídas nas relações sociais, como nas articulações dos cursos de formação de professoras/es. Essas possibilidades necessitam ser criadas em espaços estruturados, normativos, para, intencionalmente, provocar fissuras, oportunizando existências outras, com liberdade de ser, de saber, de poder e de viver.

No conceito de decolonialidade, acaba transcendendo por si só, “[...] la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 13)⁴⁴. A compreensão colonial, basicamente, institui-se como forma impositiva, por séculos, e apresenta-se por meio da colonialidade do poder, do saber, do ser e do existir (da cosmogonia da mãe natureza e da vida mesma), ou seja, surge do processo de dominação colonial europeia, em relação às culturas da América Latina (consideradas como centros periféricos), não se transformando com o fim do colonialismo. Porém, o próprio entendimento da colonialidade torna-se elemento da modernidade e concebe-se como parte do pensamento decolonial em curso (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, Walsh, 2009a, Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

Diferente do colonialismo que se entende tipicamente como relação política e econômica que envolve a soberania de um povo ou nação sobre outro em qualquer parte do mundo, a colonialidade é o padrão de poder que emerge no contexto da colonização europeia (sic) nas Américas – ligada ao capitalismo mundial, o controle, a dominação e subordinação da população através da idéia de raça, - que logo torna-se natural – na América Latina, como também no planeta – como modelo de poder moderno e permanente. A explicação de Idón Chivas Vargas, representante do governo de Evo Morales na Assembléia (sic) Constituinte boliviana é bastante clara: ‘A colonialidade é a forma como uns se sentem superiores sobre outros e isso gera múltiplas arestas de discriminação racial, e que na Bolívia mostra-se como a superioridade do branco frente ao índio, camponês ou indígena, uns são chamados a manipular o poder e outros a ser destinatário de tal manipulação, um destinado a conhecer e outros a ser destinatários desse conhecimento, uns são contra o progresso e os outros o desenvolvimento’ (Walsh, 2009a, p. 08-09).

Nesse sentido, sendo a colonialidade parte da modernidade, carrega em si, maneiras opressivas, discriminatórias e manifestações desconfiadas para com os povos

⁴⁴ Minha livre tradução:

“[...] o pressuposto de certos discursos acadêmicos e políticos, segundo os quais, com o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-nação na periferia, vivemos agora num mundo descolonizado e pós-colonial” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 13).

da América Latina. Em decorrência, estas comunidades resistem diante de violências descabidas, traduzindo esse sentimento de retirada de direitos, de pertencimento ao seu território, de revolta, de luta, em um projeto decolonial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007 e Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

Com isso, afirmo que esta pesquisa nasce da emergência de uma percepção de interculturalidade crítica, entendida como processo pedagógico e projeto, subsidiada por práticas decoloniais para o movimento curricular de formação de professoras/es em Educação Física da Universidade Federal do Acre. Em acordo com Walsh (2010), “[...] dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural [...]” (2010, p. 91 - grifos da autora)⁴⁵. E aqui, defendo a ideia de que não basta uma discussão que circule tão somente pelas relações entre grupos excluídos, é preciso mais que isso, pois,

Es argumentar no por la simple relación *entre* grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas “especiales” que permitan que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando practicas y pensamientos racializados y excluyentes (Walsh, 2010, p. 91 - grifos da autora)⁴⁶.

Isso porque, tanto em aspectos geopolíticos, quanto sócio-históricos, a instituição encontra-se em atravessamento por diferentes e diversas experiências, memórias e sonhos, por modos outros de existência, com racionalidades que necessitam ser visibilizadas.

Nesse sentido, passo a explicitação do capítulo “Movimento Curricular na formação em Educação Física”, abrangendo a prática em torno de diferentes sujeitos e sentidos. Movimento, o qual se configura por elementos estruturantes do currículo, carregado de experiências plurais, que perpassam pelos modos de saber, ser, poder e existir acreano.

⁴⁵ Minha libre tradução:

“[...] direcionado para a construção de modos “outros” formas de poder, de conhecer, de ser e de viver, permite-nos ir muito além dos atuais pressupostos e manifestações da educação intercultural [...]” (2010, p. 91 - grifos da autora).

⁴⁶ “É defender não a simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos nas estruturas (educacionais, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou apenas pela criação de programas “especiais” que permitam “ a educação normal” e “universal” continua perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes” (Walsh, 2010, p. 91- grifos da autora).

4 MOVIMENTO CURRICULAR NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Figura 7 – Rota dos rios



Fonte: Alexandre Cruz Noronha (2024). Disponível em: <https://ovaradouro.com.br/uma-amazonia-sem-agua-e-sem-comida/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar (Larrosa, 2019, p. 177).

Neste capítulo, busco analisar os elementos estruturantes do currículo e os modelos epistêmico-pedagógicos da formação de professoras/es em Educação Física da Ufac. Para isso, tomo como materialidade de investigação o Projeto Político do Curso de Licenciatura em Educação Física, em atendimento as categorias elencadas na presente tese, em especial, a categoria “Movimento Curricular na formação em Educação Física”.

Meu foco está relacionado ao contexto de prática docente no/do curso. Então, trago o entendimento de que o movimento curricular vincula saberes, experiências, expectativas, dimensões de ensino, de pesquisa, de extensão, que orientam a produção do currículo. Em consonância com o objeto de estudo, explicitado anteriormente, parto da compreensão do movimento articulatório do currículo, explícito nos aspectos formativos, nos quais as práticas não se apresentam distintas da teoria, e sim, como “atos de currículo”, os quais pode se considerar todas as atividades que se organizam e se implicam “[...] visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implantação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção” (Macedo, 2017, p. 38).

Compreendo, assim, o currículo enquanto prática complexa, produzida e materializada na multiplicidade de significados. Ele perpassa as experiências dos corpos-docentes em diferentes ordens de pensar, saber, ser, poder e viver, inscritas nos sujeitos/grupos, conjuntamente permeados pelo cotidiano acreano na universidade. O que culmina com produções científicas, em torno de interesses acadêmicos e sociais que envolvem e valorizam escutas/falas em espaços educativos escolares e não escolares (Thiesen; Ponce, 2022).

Na complexidade do currículo, encontram-se sobreposições de ações docentes atravessadas pelos sistemas políticos, administrativos, organizacionais, institucionais, didático-pedagógicos (Sacristán, 2017). Então, nesta pesquisa, priorizo o sistema didático-pedagógico, por envolver aspectos da formação da prática docente, na concretização do movimento curricular do curso.

Assim, destaco a definição de que o currículo abarca a noção de prática

manifestada em ações distintas, quer dizer, pressupõe a ideia de que é uma “[...] expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica [...]” (Sacristán, 2017, p. 15).

Diante da premissa citada e em correlação ao contexto acreano, percebo, com base na teoria da interculturalidade crítica que, o movimento curricular, para promover atos decoloniais concretos de seus entes, precisa mobilizar práticas culturais com repercussão político-pedagógica. Isto porque as atividades resultantes do contexto de prática repercutem em ações de currículo potencializados por sujeitos, que experienciam as relações e inter-relações cotidianas na formação.

Então, para dar conta da concepção de contexto de prática, escolho referenciais das abordagens curriculares que reconhecem, valorizam e dão centralidade às políticas culturais de currículo. Busco dialogar com autoras/es que pensam em comunhão com o horizonte da interculturalidade crítica, em direção à necessidade de problematizar o *status quo*, por compreenderem outras lógicas para a formação humana: Pavan (2022), Passos (2019), Reis (2017), Tapias (2013), Walsh (2009, 2009a, 2010, 2013, 2023).

Também se aproximam dessa discussão pesquisadoras/es que consideram as questões de diversidades/diferenças, ao reconhecer nos modos outros de existências de indivíduos e grupos os silenciamentos provocados, em função do tipo de formação almejada no currículo: Campos; Grando; Passos, (2015), Grando, Stroher; Campo (2022), Sousa (2018), Pinho; Tomazzete (2017).

Logo, busco investigar os aspectos do movimento curricular, os quais subvertem a promoção naturalizada de conhecimento da formação de professoras/es, em atendimento ao padrão hegemônico, visto os sentidos produzidos envolverem disputas de poder, nos atos de currículo docentes, ainda que provisórios (Barreiros, 2010, Burity, 2010, Lopes; Macedo, 2011).

4.1 CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFAC

A motivação de verificar a imposição da naturalização conservadora, materializada no contexto de prática do currículo vem do meu contato com as rotinas do curso em questão, nas quais percebo essa reprodução na formação e, conseqüentemente, a invisibilização de modos outros de existir no/do cotidiano acreano no documento basilar

(Ufac/PPC-EF, 2005). Os textos do documento indicam condicionamentos às narrativas educativas na área da saúde, institucionalizadas no interior do curso, dando notoriedade aos corpos específicos (heteronormativos) caracterizados por experiências carregadas de regularidades, fugindo de outras lógicas de vida. Paralelo a isso, os conhecimentos sistematizados e padronizados no documento do curso, sinalizam a reprodução de um currículo anacrônico, desigual e classificatório, em uma região carregada de sentidos outros das florestas, dos rios, dos campos, das cidades.

Em acordo com a história da área da Educação Física, de composição em uma lógica de racionalidade colonizadora no movimento curricular — que a situa na matriz biológico-esportivista — conforme Daolio (1995), Neira; Nunes (2016), Neves; Bonetto (2016), Neira; Gramorelli (2017), Soares (1994), intento caracterizar os elementos estruturantes do currículo de licenciatura da Ufac, no sentido de enxergar as arestas nos textos delimitados pela pesquisa. Em razão da opção teórico-metodológica adotada para a leitura do movimento curricular, importa situar que falo da Amazônia Legal⁴⁷, Amazônia Ocidental, Região Norte Brasileira, Estado do Acre, Rio Branco, Ufac, Centro de Ciência da Saúde e do Desporto, Curso de Licenciatura em Educação Física.

A Universidade Federal do Acre (Ufac) integra a Amazônia Ocidental, localizada, como já anunciado, em um Estado com 5 regionais: Juruá, Tarauacá/Envira, Purus, Alto Acre e Baixo Acre. Sua população, de acordo com o censo de 2010, era de 733.559 habitantes que, com a estimativa do IBGE, passou para 830.018 habitantes em 2022, abaixo da estimativa de 2020. A Amazônia Ocidental detém 42,97% da extensão territorial da Amazônia Legal e comporta aproximadamente 57% das florestas da região, parte mais preservada da Amazônia e um estoque de biodiversidade do planeta (IBGE, 2021).

Mediante as necessidades sociais do Estado do Acre, a criação da Ufac aconteceu em 1964, através da implantação do primeiro curso na instituição, em 1962 (curso de Direito). Até 1990, foi a única instituição de nível superior do Estado, e, em 1997, reconheceu-se o curso de licenciatura plena em Educação Física.

Esse processo alinhou-se à política de implantação de graduação, criada pela Resolução nº 10/1990 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) e autorizada

⁴⁷ Os dados do IBGE (2022) apontam: a Amazônia Legal comporta 772 municípios, distribuídos entre a Amazônia Ocidental e a Amazônia Oriental. Na Amazônia Oriental, estão: 144 municípios do Pará, 16 do Amapá, 139 do Tocantins, 141 do Mato Grosso, bem como, 21 dos 181 Municípios do Estado do Maranhão, situados ao oeste do Meridiano 44°. Na parte Ocidental registram-se: 22 municípios do Acre, 52 municípios de Rondônia, 62 do Amazonas, 15 de Roraima.

pela Resolução nº 12 de 09 de novembro de 1990, do Conselho Universitário (CONSU) (Ufac/PPC-EF, 2005).

Portanto, com a política de graduação fundada na universidade, existiu a necessidade de procurar “[...] soluções para as transformações resultantes do crescimento desordenado da população acreana [...]” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 04). Criou-se, assim, o curso de Educação Física licenciatura. Sua autorização na época, ocorreu por intermédio da Resolução CONSU nº 12, de 09 de novembro de 1990, assim como, a autorização de criação da modalidade de bacharelado.

Precisamente, o curso propunha atender ausências e dificuldades, decorrentes da vida humana no Estado. Destacam-se, nessa direção, os seguintes critérios de seleção para a contemplação das necessidades regionais:

[...] a falta de opção de atividades físicas de lazer e esporte, a inexistências de espaços físicos destinados a estas atividades, o não aproveitamento do tempo livre da população, principalmente dos jovens, a carência de profissionais habilitados na área da Educação Física Escolar, a busca do aprimoramento do nível de aptidão física da população, a elevação do nível dos desportos em todas as áreas, a intensificação da prática dos desportos de massa e a elevação do nível técnico desportivo do Estado (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 04).

A Educação Física, então, organizou-se em duas modalidades distintas, a licenciatura em Educação Física (foco deste estudo) e o bacharelado, em resposta a alguns docentes do curso que “[...] acreditavam que a formação do licenciado não atendia as qualificações e competências necessárias à intervenção profissional em campos de trabalhos não-escolares” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 04). Por um lado, pretendiam-se ações ao encontro das áreas específicas do bacharelado, como: esportes, treinamento físico, promoção da saúde, administração e *marketing* desportivo, voltadas para a matriz biológico-esportivista, considerada, por algumas autoridades da área, como ausentes do âmbito escolar. Em outra vertente, existia um grupo de docentes que compreendiam o processo formativo dos sujeitos na licenciatura em Educação Física, enquanto parte das dimensões humanas, garantindo a busca do desenvolvimento integral e generalista para formação na área escolar (Ufac/PPC-EF, 2005)⁴⁸. Inquietações surgiram diante dessa ambivalência, e, em presença tensões e disputas políticas, estruturou-se, em 2005, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufac.

⁴⁸ Neste grupo encontrava-se a Professora Dr^a Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque (atualmente aposentada), responsável na época, pela condução, discussão e organização do PPC (2005), juntamente com outros docentes.

Em função de tantas relações em jogo, construiu-se a formação profissional no curso de licenciatura⁴⁹ em Educação Física, similar à do bacharelado, sendo a formação do profissional licenciado também voltada para uma perspectiva ampliada e generalista da formação humana. A meu ver, a ordem do currículo, no contexto de prática docente da Ufac, aproxima-se ao entendimento de sistemas naturalizados, que replicam a lógica de conhecimento conservador, desigual e injusto, presentes no cotidiano da universidade, articulados aos saberes docentes na formação em Educação Física. “O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo” (Krenak, 2020a, p. 100-102).

A complexidade e multiplicidade de manifestações contidas no currículo permite, no espaço escolar e/ou universitário, conhecê-lo como instituição cultural e de socialização. Seu valor institucional manifesta-se pelo movimento de práticas desenvolvidas, em constante disputa. E seja qual for o contexto, estará carregado de princípios, valores, tradições, discursos próprios influenciado pelas narrativas do sistema educativo. Assim, o currículo carrega em si, uma história estruturada colonialmente.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (Sacristán, 2017, p. 16-17).

⁴⁹ Bases Legais para criação do Curso:

- Resolução nº 12 de 09 de novembro de 1990 do CONSU/UFAC. Não disponível *online*.
- Resolução do Conselho Federal de Educação nº 03 de 16 de junho de 1987. Disponível em: https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.
- Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://encurtador.com.br/rMrnS>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- Lei 9696/98 de 01.09.1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.
- Resolução CNE nº 7 de 31.03.2004. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72004.pdf?query=PLENA. Acesso em: 10 dez. 2022.

O currículo, para o autor, organiza-se em torno de discursos com funções e modos socialmente estruturados e reproduzidos nos atos de currículos normatizadores. Deste modo, o currículo assume uma preferência cultural, dentro de “[...] um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (Sacristán, 2017, p. 34). Em colaboração, Pavan (2022) afirma que a construção histórica do currículo é marcada pela colonialidade e aborda os modos de entender as diferenças produzidas por esse período na instituição curricular.

Seus estudos mostram que a atuação em uma relação de poder, quando despreza a história e a localização do currículo como cruzamento de práticas as quais envolvem seus aspectos sociais, culturais e educacionais, reforça a manutenção da lógica monocultural, conseqüentemente, de um currículo colonial. Portanto, são ignoradas as experiências constituídas nas interações dos corpos em movimento no/pelo cotidiano. Em decorrência, compreende-se que, em virtude de resistências, o currículo pode estruturar-se em uma racionalidade, materializada por outras lógicas, e contribuir para desestabilizar a forma de pensamento eurocentrado, ao apresentar condições de visibilidades, protagonismos, autonomia a outros modos de vida no movimento curricular (Reis, 2017, Thiesen; Ponce, 2022).

Assim sendo, os atos críticos de currículo no contexto de prática docente, exercem a função de resistência, realizando-se em disputas, vindo a potencializar a formação para diversidades/diferenças. Auxiliar na percepção desses jeitos outros, presentes no currículo, através de diálogo, narrativas de corpos-docentes, discentes e comunidade externa, perpassa pela ação articuladora, neste caso, de corpos-docentes, contribuindo na potencialização de possibilidades outras no movimento curricular.

Outro aspecto a ressaltar as relações docentes estabelecidas no contexto de prática, caracteriza-se pela desestabilização do currículo engessado e mantido dentro uma dinâmica acadêmica-instrumental⁵⁰. Então, a desestabilização do movimento curricular

⁵⁰ Na perspectiva acadêmica “[...] é definida a existência de regras e métodos de validação de saberes. Uma vez atendidas essas regras e métodos, alguns desses saberes — enunciados de todo tipo — são considerados conhecimentos. Nesse sentido, todo conhecimento é um saber, mas nem todo saber é um conhecimento. Só é conhecimento um saber capaz de passar por esses testes de validação no contexto de uma disciplina acadêmica especializada. Conhecimento é assim, um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas”. (Lopes; Macedo, 2011, p. 71). A perspectiva instrumental de conhecimento, citada pelas autoras, “[...] tem relação com a perspectiva acadêmica, na medida em que também entende o conhecimento como legítimo pelo atendimento às regras e aos métodos rigorosos no âmbito acadêmico. Mas se distingue dela pelo fato de o conhecimento ter por principal referência a razão instrumental. A razão instrumental, genericamente falando, é a razão que busca sua legitimação pelo atendimento

desacomoda os agentes no currículo, fazendo-se necessário subsidiar os corpos-docentes para a visibilidade de outras racionalidades, de acordo com a perspectiva da interculturalidade crítica, com vistas a estabelecer-se, política e pedagogicamente, na relação de poder, em contraponto aos saberes coloniais.

Pensar no currículo de formação de professoras/es em Educação Física da Ufac, sem notar as experiências diversificadas dos corpos, significa ignorar os atravessamentos culturais que imprimem no território curricular, desconsiderando as variadas linguagens e maneiras de viver a formação, características da vida acreana. A respeito da implementação dos aparatos culturais no ensino, Grando; Stroher; Campo (2022, p. 10) salientam que, tanto as escolas, quanto as universidades “[...] são espaços potencialmente estratégicos para produção e divulgação dos saberes culturais [...]”, mas, para isso, precisam assumir a dívida histórico-pedagógica com os povos indígenas, comunidades afro-brasileiras, de mulheres, LGBTQIAP.

A autora registra que os enfrentamentos para essa materialização precisam concretizar-se nos atos do currículo contra o racismo cultural, étnico e epistêmico, ainda em voga na educação, efetivamente almejando uma formação humana, democrática e intercultural, incumbindo às escolas e universidades assumirem seus papéis de formar sujeitos dentro de valores e atitudes que respeitem os diferentes modos de ser, pensar, existir dos sujeitos (Grando; Stroher; Campo, 2022).

Nesse sentido, convido para “Uma polifonia da educação física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras” (Vago, 2022, p. 01). Compartilho com o autor o mesmo desejo, com esperança de motes de resistência e luta, que alimentam existências e reforçam convicções, carregadas pela busca de mundos possíveis — utopias pedagógicas (Thiesen, 2017).

Acredito que esse chamamento acontece no aprofundamento teórico-metodológico, articulado por práticas entusiasmantes, conforme hooks (2017)⁵¹ e, ainda, ao colocar-se à disposição para o “fim do mundo” – que, de acordo com Krenak (2020),

eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins. [...] a razão instrumental se torna mero instrumento auxiliar do processo econômico, ao se prestar como ferramenta universal para criação de outras ferramentas, puro órgão com respeito a fins. [...]” (Lopes; Macedo, 2011, p. 73-74).

⁵¹ Utilizo o nome da autora em minúsculo por manter seu legado e acreditar que sua luta continua. E, também, pela autora adotar a escrita em minúsculo nas fichas catalográfica de seus livros, além de acreditar que suas obras são mais importantes do que quem ela é.

têm os sentidos de ruptura da mente e alargamento dos interesses corporais, tendo a finalidade de reconhecer outras culturas e suas demais racionalidades.

Penso que a história deste presente nos provoca — nos convoca — para este movimento: a expansão de seus interesses culturais para enriquecer seu programa de ensino: ir ‘em busca do tempo perdido’, de ‘experiências desperdiçadas’, de ‘ausências’ para então reconhecer, acolher e tratar saberes de tantos povos que constituem o povo brasileiro: os saberes ancestrais e contemporâneos dos povos originários, dos povos afro-ameríndios, dos povos latino-americanos, dos povos do campo e os saberes produzidos em espaços diversos das cidades, ocupados e frequentados pelos sujeitos da Educação Física – crianças, adolescentes, jovens, adultos, especialmente da ‘gente humilde’ do Brasil. O movimento de alargamento de nossos interesses em experiências e tradições para acolher todas as culturas. Pensar e praticar a Educação Física como lugar e tempo de todas as vozes de todos os ‘corpos culturais – onde houver monofonia cultural... que a polifonia seja princípio orientador para a organização do trabalho pedagógico da Educação Física da escola (Vago, 2022, p. 04-05 - grifos do autor).

Os possíveis alargamentos proporcionados pela educação intercultural crítica, carregam alguns requisitos. O primeiro deles fomenta a promoção das formações político-educacionais constantes, ao oportunizarem o desvelamento para outras formas de existências, enxergando/ouvindo/sentindo a polifonia dos corpos. O segundo, de pactuar com a presença dos movimentos sociais na cena da universidade, por serem meios de identidades, tradições e saberes, garantidos pelo movimento de resistência e permanente luta por reconhecimento.

O terceiro requisito vincula-se à oferta de uma Educação Física pluriétnica com potencialidade, “oportunidade”, de enfrentamento da dívida histórica, em relação aos silenciamentos e condescendências para justificar “[...] o apagamento, a invisibilidade e a ausência dessas culturas, constitutivas da riqueza deste país e do que somos como pessoas singulares e como sujeitos coletivos (Vago, 2022, p. 06).

Diante dessa prática socialmente diversa e inquietante, entende-se que cada indivíduo, grupo, comunidade traz consigo aspectos históricos, sociais e políticos, sentidos e percebidos através da cultura, a apresentar-se no espaço/tempo do currículo formativo. Pavan (2022) apresenta os chamados “indícios de decolonização”, por meio de pesquisa com discentes de licenciatura e apoiada em um referencial teórico alinhado em problematizar a colonialidade e o currículo na perspectiva crítica,

[...] há indícios de mudança, o que denominamos de indícios decoloniais. Se historicamente os estudantes e professores entenderam que todos deveriam ser vistos da mesma forma, atualmente, identificar falas que entendem que todos são diferentes e que isso é positivo é algo a ser visto como esperança de

decolonização. Da mesma forma, dada a força que a superioridade entre grupos humanos tem tido historicamente, questioná-la pode ser visto como esperança de decolonização dos currículos. Porém, nunca é demais lembrar, trata-se da esperança na perspectiva freiriana, isto é, alicerçada na luta concreta pela transformação das relações racistas, sexistas, homofóbicas e classistas (Pavan, 2022, p. 09).

Considerando a perspectiva decolonial das relações culturais, Passos (2019) aponta para outras formas de existir, saber, poder, ser, estar no mundo, em um processo constante de rompimento em relação aos silenciamentos, historicamente elaborados e impostos aos indivíduos e grupos subalternizados. Promove a reflexão, no sentido de que as hegemonias postas no colonialismo sejam rompidas e culminem em novas formas de “reexistência”. Mostra também outras lógicas de vida, contrariando a do mercado capitalista e neoliberal, fazendo uso da perspectiva crítica. Ambas as autoras, Pavan (2022) e Passos (2019), situam-se na perspectiva de uma prática decolonial, em acordo com a visão crítica de Walsh (2009, 2009a, 2010, 2013, 2019, 2023).

É nesse ruído que passo para as análises da categoria do movimento curricular na formação em Educação Física, partindo do indicador “Configuração do Currículo de Educação Física da Ufac”, considerando seus elementos de análise e parâmetros, buscando visualizar as brechas geradas pelo documento formal (PPC-EF), mediante os indicativos de construção das possibilidades outras para/na formação em Educação Física, permitindo esperar e garantir ambientação para experiências outras (Krenak, 2020, 2020a).

4.2 ELEMENTOS ESTRUTURANTES NA CONFIGURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFAC

Neste tópico, analiso o Projeto Político do Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufac (PPC-EF)⁵², referindo-me aos elementos elencados na pesquisa e apresentados no capítulo anterior: Princípios Norteadores, Objetivos do Curso, Perfil Profissional, Competências e Habilidades, Dimensão do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Com a averiguação do documento curricular, objetivo **“Caracterizar a configuração dos elementos estruturantes do currículo, e os modelos epistêmicos-pedagógicos da formação de professoras/es em Educação Física na Ufac”**.

⁵² Em anexo, consta a “Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufac, com todas as disciplinas listadas e por semestres/disciplinas.

Logo, a primeira questão surgida da leitura do documento versa acerca de quais modelos epistêmicos e pedagógicos (teórico-metodológicos) os corpos-docentes selecionam os saberes para as práticas no curso de licenciatura em Educação Física na Ufac? A fim de responder essa pergunta, parto das apreensões de todas as sonoridades possíveis, em acordo aos conteúdos elegidos no documento institucionalizado, fazendo a interlocução com o referencial da interculturalidade crítica.

Considerando os dados da pesquisa, no âmbito do PPC-EF, busco afirmar a hipótese de que, no movimento curricular de formação de professoras/es em Educação Física da Ufac, há indícios de reprodução de uma educação com discursos normatizadores de um corpo padronizado (técnico-biológico), heteronormativo, em atendimento aos preceitos baseados na colonialidade.

Referente ao primeiro indicador “Configuração do Currículo de Educação Física da Ufac”, a partir do elemento de análise “Princípios Norteadores” do curso, e respectivos parâmetros, apresento o quadro a seguir:

Quadro 5 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Princípios Norteadores”

| PARÂMETROS PARA EXPLORAÇÃO EMPÍRICA “PRINCÍPIOS NORTEADORES |
|--|
| Articula aspectos culturais da vida humana, como estratégia de inclusão e produção de uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária em direção à potencialização dos corpos-diversos. |
| Promove a articulação das normas com as diferentes formas de existir no/do cotidiano acreano, no sentido de descolonização do saber. |
| Mobiliza formas outras de existir, ser, estar, poder, saber na prática da educação física escolar acreana. |
| Aborda aspectos relacionados às experiências de vida dos corpos-docentes em articulação com as experiências dos corpos-discentes (professoras/es em formação). |
| Correlaciona a formação ao conhecimento político-pedagógico com intencionalidade crítica. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quanto ao parâmetro inicial, o Projeto Político do Curso fundamenta-se na Resolução CNE/CP nº 1/2002, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, manifestada em visar a aprendizagem do discente, o acolhimento da diversidade, o enriquecimento cultural, entre outros aspectos (Brasil, 2002).

Sendo assim, observo o vínculo do PPC-EF com os aspectos explicitados na diretriz, em valorização ao parâmetro de análise, e articulação com a diversidade humana, visto fundamentar que “[...] todo ser humano nasce dentro de um ambiente cultural, onde estas manifestações culturais são repassadas e transformadas durante toda a sua existência” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 06). No documento, compreende-se a cultura tanto como “produto” das relações sociais, quanto como necessidades. Porém, ao mesmo tempo que anuncia essa articulação cultural, deixa de explicitar aspectos referentes à inclusão e à produção de uma educação que priorize a justiça social, equitativa e igualitária em direção à potencialização dos corpos-diversos.

No decorrer do texto, afirma-se que as práticas corporais experienciadas intencionalmente “[...] tanto em caráter ocupacional e ou utilitário, como para a melhoria da saúde, lazer, expressões de sentimentos, e simbolismos e nas resoluções dos problemas cotidianos e comunitários”, condizem ao atendimento da “cultura corporal de movimento” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 06). Esse aspecto reforça certa estruturação colonial e relacional-funcional, de acordo com Walsh (2009a), convergindo para a normatização do saber, visto que “Historicamente a Educação Física é a responsável pela efetivação do conhecimento da cultura corporal do movimento, dentro da sociedade” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 06).

Perante o exposto, enfatizo a urgência de, por meio de atos de currículo em contexto de prática, reverter a própria história racista, de classe, de gênero, da Educação Física, sobretudo, pelo uso da expressão “cultura corporal de movimento”, a qual reforça a orientação teórico-metodológica na matriz desenvolvimentista da Educação Física⁵³, pois ela valoriza o aspecto técnico do rendimento, ainda ressoando no documento estruturante do curso (Ufac/PPC-EF, 2005). Consequentemente, fica limitado o potencial político-pedagógico de manifestações culturais de um corpo-movimento com perspectivas decoloniais, no âmbito do currículo de formação de professoras/es, e, mais adiante, na atuação na Educação Básica.

Assim, em razão da indicação supracitada, tem-se um texto marcado pela matriz técnico-biológica, com proximidade às teorias psicobiológicas no documento estruturante do curso, mediante uma Educação Física criada para integrar, de forma orgânica, a construção da sociedade, com base em princípios ainda ligados à ciência positivista e/ou modelo mecanicista (Soares, 1994, Neves; Bonetto, 2016). Destarte, o sentido dado ao

⁵³ Baseada na Pedagogia Tecnicista, de cunho biológico (Neves; Bonetto, 2016).

parâmetro de análise que mobiliza formas outras de existir, ser, estar, poder, saber na prática da Educação Física escolar acreana, no texto do Projeto Político do Curso, distancia-se da proposta da interculturalidade crítica.

Em averiguação e orientação das normativas legais e implantação do PPC-EF, destaco a instrução para uma formação outra, que contrarie a formação conservadora, tendo em conta o preparo, ao longo dos tempos, em manter “[...] predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (Brasil, 2001, p. 04). Todavia, a identificação da matriz técnico-biológica contém indicativos de manutenção no documento do curso, com relação ao conhecimento do campo conservador, distante de práticas decoloniais.

No texto estruturante, consta que os conteúdos da formação de corpos-discentes em Educação Física, devem “[...] assegurar competência no exercício da docência e este deverá incorporar os conhecimentos básicos fundamentais que lhe possibilitem compreender o contexto sócio-cultural (sic) vigente e fazer-se nele agente de interação e transformação” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 07). Os conhecimentos básicos fundamentais contidos no documento alinham-se à abordagem desenvolvimentista, com ênfase nas fases de desenvolvimento motor (reflexiva, rudimentar, fundamental e especializada), de acordo a perspectiva monocultural, técnico-biológica, acatada pelo coletivo docente, o que não demonstra articulação com experiências dos corpos-discentes (professoras/es em formação) dentro dos modos de existir acreano.

Ainda quanto ao aspecto das experiências, o documento estruturante do curso anuncia:

A vivência do futuro profissional na realidade da comunidade escolar conduzirá na construção do conhecimento vinculado à práxis educacional. Ainda deverá ser considerado que todo acadêmico traz consigo **experiências anteriores de diversas formas da cultura corporal** do movimento. Estas experiências anteriores devem ser valorizadas no aprimoramento do conhecimento e no desenvolvimento das competências e habilidades do futuro profissional (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 08 - grifos meus).

O direcionamento dado no excerto, acerca das “experiências anteriores de diversas formas da cultura corporal” apontam para possíveis caminhos com aspectos interculturais, mostrando indicativos de visibilidade para outras lógicas de existências da comunidade acreana. Contudo, de acordo com o referencial da interculturalidade crítica, para haver a potencialização dessas experiências dos corpos-discentes, é imperativo

materializarem-se efetivamente no contexto de prática. Apesar disso, o que demonstra um indício intencional na perspectiva intercultural, para o ser dentro do aspecto crítico, necessita identificar, ainda, a prática propositalmente organizada, enquanto processo e projeto político-pedagógico decoloniais nos atos de currículo, noção manifestada nos próximos capítulos.

Contudo, vale ressaltar que, no texto do Projeto Político do Curso de Educação Física, existem algumas expressões que podem ter tido intencionalidade intercultural, no sentido de provocar desconfortos, em relação ao conhecimento colonizador, tendo pouca repercussão quanto ao aspecto crítico de subversão normatizadora no registro documental.

O aspecto político-pedagógico do conhecimento abordado, não parece vincular-se à compreensão da realização emergente de um projeto político, social, epistêmico, ético e decolonial, previsto na interculturalidade crítica, fundamentado em distintas práticas, associadas aos modos de existência acreado. Ao contrário, as manifestações corporais vinculam-se, em sua maioria, ao modelo universal de produção de conhecimento.

O princípio almejado na interculturalidade crítica não parte da problemática das diversidades/diferenças por si só, nem da tolerância ou da inclusão, citada na perspectiva funcional, mas sim, no entendimento crítico de que o ápice está pautado no problema estrutural, colonizador e racista, a que os corpos estão submissos e mantidos pelo sistema capitalista de mercado (Walsh, 2009, 2009a, 2010). A bandeira de luta da vertente crítica da interculturalidade baseia-se no questionamento contra essa lógica, indicando visibilidade às formas de existências outras, com maneiras diferentes de construções socioculturais, político-econômicas, pois os corpos apresentam outras crenças espirituais, com tradições e costumes diversificados e produzidos durante a história de cada comunidade/povo.

Assim sendo, em acordo com Thiesen e Ponce (2022), as possibilidades apresentadas em estudos recentes — educação/escola/currículo e cidade/território — caracterizam-se com certas lacunas, porém, pesquisadoras/es de diversas áreas do conhecimento têm apresentado esforços com enormes desafios “[...] para superar a histórica segmentação entre o que tradicionalmente constitui o currículo escolar e a dinâmica dos territórios, (inclusive das cidades)” (Thiesen; Ponce, 2022, p. 16).

A concretização disso no documento, bem como no contexto de prática de corpos-docentes, exige refletir a que se pretende o currículo e a serviço de quem está estruturado. Pois há agentes distintos na formação, com experiências e lógicas de vida

diferentes que ressoarão na Educação Básica e, é sabido, não se trata de corpos homogêneos, mas sim pertencentes à diferentes grupos (étnicos, linguísticos, de gênero, de orientação sexual, de idade).

Com tal sorte, a fim de visibilizar os sujeitos, necessita-se de questionamento constante quanto ao currículo e os seus atos nos corpos-docentes, exercitando a prevenção contra a formação colonial e autoritária, “Isso porque precisamos ter a coragem de avaliar se essas práticas reconhecem as diferenças socioculturais ali presentes e levam à valorização desses sujeitos ou se calam as vozes dissonantes em prol de uma voz dita homogênea [...]” (Freire, 2014, p. 112).

Dessa forma, está anunciado, genericamente, no texto do PPC, o reconhecimento político-social e cultural dos corpos-acadêmicos, no entanto, sem problematizar e responsabilizar estruturalmente as construções e os lugares de atuação profissional. A intenção de transformação da prática pedagógica, associada aos profissionais, perpetua-se na ótica, majoritariamente, baseada em padrões do desenvolvimento motor, em atendimento de uma lógica corporal de movimento utilitária, produtiva e de rendimento. Mesmo assim, no documento, menciona-se a necessidade de práticas formativas com uma nova concepção de Educação Física, a qual registra-se:

A escola deve ser o local onde se possa desenvolver valores de solidariedade, respeito e cooperação entre os homens. E, ainda, oportunizar o desenvolvimento de competências e habilidades, estimular a criatividade, a reflexão crítica e a construção de um autoconceito positivo. O cidadão deverá, acima de tudo, estar instrumentalizado para conhecer o mundo em que vive, apropriando-se do conhecimento universal sistematizado em consonância com a afirmação da sua cultura, sendo sujeito do seu próprio conhecimento, criativo e crítico diante de seu contexto histórico-social, assimilando valores que o estimulem a pensar coletivamente para agir individualmente e, fundamentalmente estar capacitado para aprender a aprender (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 07).

A perspectiva adotada nesta tese, distancia-se do exposto na citação, justamente por responsabilizar a escola, enquanto único espaço propício para que o cidadão perceba o mundo e, para tal fim, deve conter um conhecimento universalizante profissionalmente. Quanto aos parâmetros relacionados à formação de conhecimento: antropológico, político e pedagógico, no elemento “princípios norteadores” do curso, são aspectos em suspenso⁵⁴, que podem estar relacionados à subversão normatizadora do PPC.

⁵⁴ Utilizo esta expressão ou também “pequenos movimentos ensaístas”, para a designação do que está, de certa forma anunciado, mas sem intencionalidade crítica.

Além disso, registra-se no texto orientador, a atuação em contexto escolar, em que a/o professora/or possa experienciar os aspectos cotidianos da escola, compreendendo sua organização, as ações governamentais, “[...] organizações sociais em relação ao esporte educacional, lazer e promoção da saúde, vivenciar as relações entre os diversos profissionais dentro da escola e vivenciar o relacionamento com os alunos” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 08). Por isso, somente compreender o contexto não basta para uma ação decolonial. É de suma importância a promoção de atitude político-pedagógica, enquanto projeto de vida, de modo a intervir contra o *status quo*, através do protagonismo, já que,

A imposição acaba por legitimar a prática pedagógica calcada no silêncio, na passividade, o que inviabiliza aos educandos compreender a potência de serem sujeitos protagonistas na construção das suas narrativas. Negar ao *corpo-território* a sua potência traz como consequências o empobrecimento prático das nossas vidas, passa-se a enaltecer o paradigma de modernidade pautado na monocultura, bem como a valorização do progresso consumista atrelado à incessante busca por um presente produtivo que supostamente garante um futuro melhor (Miranda, 2020, p. 40 - grifos do autor).

O PPC, em consideração à perspectiva crítica de conhecimento, aponta em direção da “cultura corporal de movimento”, vinculado à abordagem desenvolvimentista, com formação atrelada às orientações da matriz biológica (Ufac/PPC-EF, 2005). Tal opção político-pedagógica no texto institucional sinaliza para uma episteme com ênfase na materialização “única” da história, baseada na colonização do conhecimento.

Diante das considerações feitas até aqui, acerca dos parâmetros da configuração curricular, evidencio a necessidade de certificação se, nos atos do coletivo de corpos-docentes, os conteúdos selecionados carregam aspectos políticos, pedagógicos dentro da perspectiva crítica e se são sistematizados significativamente, visando a promoção da diversidade cultural. Aspectos que serão conferidos no capítulo específico da articulação dos corpos-docentes quanto à potencialização de outras existências, no momento de identificação da produção do coletivo docente da pesquisa (DRP, Entrevistas, Planos de Curso, Projetos de Pesquisa e Extensão). Tendo em vista detectar, se possível, a promoção de fissuras no colonialismo (única lógica de vida), provocadas por “reexistências” na formação de professoras/es em Educação Física.

Mudando de elemento de análise, passo aos “Objetivos do Curso”, contemplando seus parâmetros e apresentando-os no quadro a seguir.

Quadro 6 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Objetivos do Curso”

| PARÂMETROS PARA EXPLORAÇÃO EMPÍRICA “OBJETIVOS DO CURSO” |
|---|
| Sinaliza a articulação normativa com o cotidiano acreano. |
| Indica aspectos culturais da vida humana, estratégias de inclusão e possibilidades de práticas outras para uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária (transformação social). |
| Ruma ao destino do conhecimento pedagógico. |
| Avança na condução ao conhecimento político. |
| Assinala em direção ao conhecimento antropológico. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao apurar o elemento “Objetivos do Curso”, percebo intencionalidades expostas no documento, ao serem relacionadas com os parâmetros criados para este fim. O primeiro objetivo do texto alinha-se na perspectiva normativa vigente da época, ancorada na Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (Brasil, 1996), por uma formação diversificada, com características regionais, locais, com valorização cultural, econômica. Por outro lado, estrutura-se em acordo ao sistema capitalista, apontando para uma formação de profissionais, com vistas a se encarregar da especificação do Estado do Acre, porém, com intuito de minimizar “[...] a necessidade de pessoal habilitado nas escolas de Educação Básica” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 09).

Assim sendo, o documento assenta-se em percepções vagas em relação à perspectiva da interculturalidade, voltando a formação profissional que habilite o discente a intervir, autonomamente e com responsabilidade, na área de formação e na educação de modo geral, porém, com resquícios de entendimento, direcionados para a vertente relacional e/ou funcional (Walsh, 2009a). Nesse sentido, o texto pode ter motivações ancoradas no fundacionismo idealista (pedagogia da essência), mesmo que intente demonstrar uma pedagogia da existência, com menor evidência finalística (Thiesen, 2017).

Defende o autor, três motivações ao longo da história, que continuam contribuindo na construção denominada por ele como ‘essência’ no movimento do currículo/processo educativo. A primeira motivação é a mais clássica para ele, ancora-se na perspectiva da ideia de Deus. A segunda, “[...] tem sua perspectiva utópica na formação do ‘homem livre e esclarecido’ e na ciência seu núcleo estruturante [...] A terceira motivação de fundamento utópico tem na concepção materialista da história o

pressuposto para o alcance da ‘emancipação humana’” (Thiesen, 2017, p. 1321 - grifos do autor).

Em outro objetivo do PPC-EF, consta “Promover o aprofundamento das áreas de conhecimento de interesse e aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo de competências e habilidades específicas” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 09). A proposta institui a ligação com a “cultura corporal de movimento” apresentada nos “Princípios Norteadores”. O argumento justifica-se na comparação do termo com as “habilidades específicas”, chamando atenção para o aspecto do desenvolvimento humano, atrelado às tarefas motoras, mostrando associação à fase-estágio em que o indivíduo, grupo ou classe encontra-se. Dessa forma, distancia-se do parâmetro em relação aos aspectos culturais da vida humana, estratégias de inclusão e possibilidades de práticas outras para uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária (transformação social). Sincronamente, aproxima-se em:

- Desenvolver nos estudantes de Educação Física, atitudes críticas, democráticas acerca da sociedade, da Educação e da Educação Física Brasileira;
- Proporcionar referencial teórico-prático, de forma a instrumentalizar o profissional professor para que ele possa fundamentar suas ações no âmbito educacional;
- Desenvolver atividades teóricas e práticas desde o início do curso, de forma integrada e interdisciplinar;
- Proporcionar, ao acadêmico, um ambiente culturalmente diversificado com a finalidade de ampliar e oferecer uma sólida formação de saberes, necessários para a construção da cidadania e para o trato de questões sociais atuais, no ambiente escolar (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 09).

Os objetivos citados no documento estruturante instigam-me a perguntar: As atitudes críticas estão direcionadas para quem? Em quais lógicas de vida? Foram pensadas para atender qual contexto? Baseada em quais referenciais teóricos a formação foi pensada? Além da matriz técnico-psicobiológica, pretende-se disseminar outras abordagens pedagógicas no curso? As atividades integradas e interdisciplinares contemplam a presença de professoras/es da Educação Básica, em colaboração com corpos-docentes na formação e vice-versa? As atividades integradas, abordam diálogos sem hierarquização de conhecimento? Quanto ao ambiente acadêmico, culturalmente diversificado, pensou-se na ampliação de uma sólida formação, contemplando os modos de existência acreano?

São muitos os questionamentos em torno dos objetivos, denotando que, em razão do trabalho de produção do PPC-EF ter ocorrido por muitas mãos, permite a verificação das intencionalidades críticas de subversão à ordem colonizadora que ressoam na tentativa de estranhamento à matriz implicada no documento. Mesmo perceptíveis, tais tentativas de desconstrução do currículo conservador, acabam por confirmar sua manutenção, sobretudo por, simultaneamente, manter sentidos envolvendo disputas de poder de hegemônias provisórias (Barreiros, 2010, Burity, 2010).

Na busca por respostas às indagações anteriores, constato que a constituição do documento, ao “Definir estratégias para efetiva articulação entre a instituição e os sistemas de ensino, visando à integração do aluno ao mundo do trabalho” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 09), destaca certo alinhamento aos interesses do sistema capitalista, com foco em uma lógica fixa de vida em comunidade, quanto ao mundo do trabalho produtivo, para o consumo. Nesse aspecto, não são apontadas alternativas de atuação para a escola “convencional”.

Outro objetivo caracteriza-se por “Definir estratégias pedagógicas que articulem o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 10). Esses pilares, registram a influência recebida, da produção de conhecimento da professora a frente dessa organização do PPC, estruturando-o com intenções de conhecimento-na-ação, em acordo a formulação, sistematização e implementação pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), referente ao “Programa de Formação de Professores Indígenas, iniciado em 1983 e encerrado em 2003, denominado ‘Uma experiência de autoria’” (Albuquerque, 2010, p. 15 - grifos da autora), resultado de seu doutoramento, publicado posteriormente, apresentando assim, indicativos na perspectiva da educação intercultural.

Por fim, revelam-se intenções e estímulos voltados para a realização de projetos de pesquisa, para socialização de conhecimentos, em dois objetivos do documento. Eles devem responder a um ensino crítico, reflexivo e criativo, com acesso às tecnologias, permitindo o auxílio das ferramentas contextualizadas, na intenção de garantir, ao discente em formação, “através da análise, da crítica e da contextualização, possa transformar as informações veiculadas massivamente, em conhecimento” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 10).

Da passagem, questiono se há bases teórico-metodológicas formalizadas desta prática, em atendimento para qual sujeito e como? Quais informações são essas

vinculadas, de que todos têm direitos iguais e de que as práticas na formação de professoras/es do curso de Educação Física da Ufac não priorizam a *performance*? Lembrando que, para subverter a ordem colonizadora, pela “desordem intercultural”, é fundamental oferecer práticas críticas — o que desejo encontrar pela urgência desse aspecto.

Assim, em motivação às incertezas desejadas para o currículo do curso, anuncio, a seguir, o elemento de análise “Perfil Profissional”, apresentado no quadro a seguir.

Quadro 7 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Perfil Profissional”

| PARÂMETROS PARA EXPLORAÇÃO EMPÍRICA “PERFIL PROFISSIONAL” |
|---|
| Cita aspectos culturais da vida humana, relacionadas aos modos outros de existir acreano. |
| Valoriza as relações étnico-raciais ⁵⁵ . |
| Aponta para uma prática humanizadora e crítica. |
| Vincula a prática profissional com um projeto político-pedagógico ⁵⁶ . |
| Indica um perfil profissional vinculado ao conhecimento antropológico ⁵⁷ . |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A enunciação do elemento “Perfil Profissional” no PPC-EF projeta uma “[...] formação generalista, humanista e crítica, cuja intervenção fundamenta-se na competência técnico-profissional, com base no rigor científico, na reflexão filosófica e na

⁵⁵ Sustenta-se em:

- Lei nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.
- Lei nº 11.645 de 10 março de 2008. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.
- Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

⁵⁶ Em acordo com a perspectiva da interculturalidade de vertente crítica, na construção de um projeto político-pedagógico, Walsh (2009, p. 22 - grifos da autora) relaciona a prática a “[...] reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-vivência – de viver “com” – e de sociedade”. Com a intenção de produzir conhecimento político, articulado aos movimentos sociais, ou seja, pautado em “[...] um trabalho que se dirige a dismantelar as constelações-psíquicas, sociais, epistêmicas, ontológicas-existenciais [...]” (Walsh, 2009, p. 38). Somado a essa perspectiva, apresento as questões que envolvem diretamente a Educação Física, dentro das manifestações de linguagens corporais, as quais abarcam “[...] um conjunto de experiências pautadas na incerteza dos resultados” (Neira; Gramorelli, 2017 p. 328).

⁵⁷ Relaciona-se à cultura corporal, experiências individuais e coletivas produzidas por meio das manifestações corporais. “O homem só chegou ao seu estágio atual de desenvolvimento devido a um processo cultural de apropriação de comportamentos e atitudes que, inclusive, foram transformando o seu componente biológico” (Daolio, 1995, p. 02).

conduta eticamente responsável” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 10). Entende-se que o documento registra o preparo dos corpos-discentes do curso, com “[...] competência no exercício da docência e este deverá incorporar os conhecimentos básicos fundamentais que lhe possibilitem compreender o contexto sociocultural vigente e fazer-se nele agente de interação e transformação” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 07).

A ligação entre o exercício da docência e o contexto da prática permite a avaliação de que o “perfil profissional” está ordenado com base nas abordagens da psicomotricidade e na desenvolvimentista, priorizando um padrão de sujeito universal, ancorado na vertente relacional e/ou funcional, em acordo com Walsh (2009a), e influenciada pela pedagogia da essência (Thiesen, 2017). Para obter certeza dessa verificação, tenho necessidade de averiguar as produções do coletivo docente (melhor explorada nos próximos capítulos), aspirando compreender se o que comporta o documento reverbera nos atos/atitudes dos corpos-docentes no movimento curricular do curso.

Diversas/os autoras/es asseguram a importância, em experienciar os saberes de comunidades específicas em contextos formativos, no intuito de diversificar os afazeres, enquanto ato político, social e cultural, de oportunizar práticas diversificadas socialmente e potencializar ações interculturais nos espaços educacionais (Grando, 2014, Grando *et al*, 2018, Grando; Stroher; Campos, 2022). Na identificação, mesmo parcial, de pressupostos interculturais na configuração do currículo, questiono: quais conhecimentos escolares contam no movimento curricular da formação em Educação Física?

Nesse quesito, informo que há a sinalização em direção à perspectiva humanista, generalista e crítica no “perfil profissional”. Entretanto, não se conectam com as lutas de classe, a distribuição de poder e a ideologia, em relação ao referencial adotado na pesquisa. Para Lopes e Macedo (2011), essas sinalizações na perspectiva humanista, geralmente ocorrem devido à ausência de problematização do conhecimento. No PPC, quanto aos aspectos concernentes às relações étnico-raciais, são identificadas três disciplinas optativas: Educação Física na Educação Indígena e do Campo, Teoria e Prática de Jogos e Brincadeiras Populares, ambas com referências anunciadas em relação as questões étnico-raciais, e a disciplina de Fundamentos da Capoeira, que mesmo não fazendo referência aos aspectos supracitados em seu ementário, carrega em sua constituição, uma história de luta.

Sendo o currículo um espaço em disputa, nota-se que, tanto nos “Princípios Norteadores”, quanto no “Perfil Profissional”, o encaminhamento à formação do ser

humano norteia-se nos aspectos: generalista, humanista e crítico, demonstrados através da atuação na Educação Básica e na área do ensino de Educação Física, como uma licença profissional normatizada pelo caráter ocupacional e/ou utilitário, e vinculada aos aspectos da saúde, lazer, expressões e resoluções de problemas cotidianos em acordo ao sistema vigente (Ufac/PPC-EF, 2005). Esse aspecto da formação, estruturado no currículo envolve apreço ao enriquecimento cultural dos indivíduos e grupos, atrelado em um tipo de sujeito que se almeja formar, contendo padrões totalizantes.

Thiesen (2017) ao explorar a discussão do currículo escolar e as utopias pedagógicas, aborda a pedagogia da essência (fundacionismo idealista, princípios imutáveis e universal do homem) e a pedagogia da existência (com menor evidência finalística, baseada na vertente sociopolítica, com sentido outro da vida das pessoas em sociedade), mas não menos teleológica, readmitindo concepções, relacionadas aos processos formativos “[...] e manifestando explícita desconfiança sobre a existência de qualquer forma de essência, de universalidade ou de verdade absoluta e, nesse sentido, vem questionando todas as abordagens que afirmam haver ideais ou fins últimos para a educação” (Thiesen, 2017, p. 1322-1323).

No perfil da formação profissional do PPC-EF, verifico grande vinculação à competência técnica, ao rigor científico, reflexão filosófica e conduta ética, porém, noto ausentes as questões tangíveis ao caráter histórico, sociopolítico e pedagógico na formação, o que deixa em suspenso os indicadores da formação cultural com possibilidades outras, relacionadas ao tipo de sujeito o qual se almeja formar, e que ultrapassem os padrões colonizadores (universalizantes). Isto posto, me remete ao complexo e amplo campo teórico, em que a tradição curricular se assenta, revelando pedagogias diluídas em hibridismos, deixando o texto do PPC em “suspenso” para outras intencionalidades.

A sintetização da configuração curricular do documento em análise evidencia um conhecimento naturalizado pela ciência e repassado historicamente, mesmo com informações temporárias, em questionar “[...] profundamente a lógica irracional instrumental do capitalismo e aponta para a construção de sociedades diferentes [...]” (Walsh, 2009a, p. 07), caracterizada por outra lógica social.

Avançando, no tocante ao elemento de análise “Competências e Habilidades” e seus parâmetros, utilizo o quadro a seguir.

Quadro 8 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Competências e Habilidades”

| PARÂMETROS PARA EXPLORAÇÃO EMPÍRICA “COMPETÊNCIAS E HABILIDADES” |
|--|
| Relaciona aspectos culturais da vida humana, com os modos outros de existir acreano. |
| Sinaliza valorização das relações étnico-raciais. |
| Desloca-se em direção ao conhecimento pedagógico. |
| Move-se ao encontro do conhecimento político. |
| Avança ao conhecimento antropológico. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A formação para a Educação Básica ocorre em curso de licenciatura (graduação plena), em universidades e/ou institutos superiores de educação (Brasil, 1996). Em consequência, os conteúdos curriculares para a educação escolar devem valorizar, nos cursos de formação, os interesses socio-democráticos, abrangendo a cultura corporal/cultura corporal de movimento⁵⁸ considerada na época⁵⁹ no documento estruturante do curso. Por esse viés, o documento estruturante do currículo contempla as necessidades básicas, em um ideal de “[...] transformar o espaço do curso de Educação Física em um grande centro de lazer, desporto e promoção da saúde, proporcionando para a comunidade o acesso a estes bens” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 40).

Do texto citado, destaco a incidência de aspectos voltados ao conhecimento gímnico-desportivo, à psicologia do desenvolvimento e à premissa biológica de saúde (Daolio, 1995, Neira; Gramorelli, 2017, Neves; Bonetto, 2016)⁶⁰.

⁵⁸ Termos utilizados no PPC-EF, indistintamente, com o mesmo sentido de “cultura corporal de movimento”. Sobretudo, para o entendimento desta pesquisa distinguem-se, em virtude da abordagem teórico-metodológica que os fundamentam.

⁵⁹ Entre outros documentos já referenciados em nota anterior, acrescento:

- Parecer do Conselho Nacional de Educação 28/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.
- Lei nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 fev. 2020.

⁶⁰ **Vincula-se ao conhecimento biológico.**

A cultura corporal, neste sentido, vincula-se ao entendimento de adestramento, treinamento da cultura do corpo, ou seja, objetivam-se movimentos precisos, corretos, como se somente tivesse um único jeito de andar, correr, nadar etc. “Conceber o corpo como meramente biológico é pensá-lo - explícita ou implicitamente - como natural [...]”, dentro de suas semelhanças biológicas universais, por consequência “[...] entender a natureza do homem como anterior ou pré-requisito da cultura” (Daolio, 1995, p. 3).

Vincula-se ao conhecimento da psicologia do desenvolvimento:

relaciona-se às fases e aos estágios, mais especificamente, para o desenvolvimento dos domínios dos comportamentos (Neira; Gramorelli, 2017 p. 322).

Atrela-se ao conhecimento gímnico-desportivo:

Surpreendentemente, nas “Competências e Habilidades” do documento, existem possibilidades a respeito da matriz técnico-biológica (como única).

- Ter sólida formação no campo da Educação Física Escolar para poder compreender, analisar, transmitir e aplicar os conhecimentos referentes à cultura corporal no âmbito educacional;
- Ser conhecedor das diversas manifestações e expressões corporais presentes na sociedade, considerando o contexto histórico cultural, as características regionais e os saberes individuais;
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, lutando contra os preconceitos e às discriminações sexuais, étnicas e sociais, dentro e fora do ambiente escolar, desenvolvendo senso de responsabilidade, solidariedade e de justiça;
- Elaborar um referencial teórico e técnico-metodológico com base na formação do professor reflexivo que pensa na ação e sobre a ação docente (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 10-11).

Os itens destacados para a atuação na Educação Básica, mantêm-se dispostos à diretriz da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, em seu Artigo 26, incisos I a IV, os quais levam em consideração os aspectos pertinentes à difusão de valores e interesses sociais, direitos, deveres, respeito ao bem comum, ordem democrática, além de contemplar a formação escolar e a promoção de práticas esportivo-educacionais formais e não-formais (Brasil, 1996).

No anúncio do termo “cultura corporal”⁶¹, na primeira competência da citação, projeta-se a abertura para outras perspectivas em consonância com aspectos do conhecimento sociológico, antropológico, pedagógico e político. No PPC, relacionado ao cotidiano acreano, alguns pontos são anunciados em direção às vertentes da interculturalidade (relacional⁶² e/ou funcional⁶³), na preocupação de que a/o professora/or em formação conheça particularidades as quais englobem a diversidade da cultura corporal da sociedade, considerando o contexto histórico, cultural e regional, suas características, seus saberes (individuais e coletivos). Todavia não alcançam a dimensão da vertente crítica proposta por Walsh (2009a), com foco no problema estrutural colonial-capitalista. Com isso, ocorre o distanciamento da vertente crítica da interculturalidade,

“[...] a sociedade esperava que a Educação Física cumprisse bem o papel de disseminar os códigos esportivos às novas gerações” (Neira; Gramorelli, 2017 p. 323).

⁶¹ Termo vinculado às perspectivas culturais críticas.

⁶² As narrativas apresentam um ocultamento aos conflitos invisibilizando as relações de poder, sem a problematização e a responsabilização das estruturas com relação às questões das diversidades/diferenças colocando-as em dualismos de superioridade e inferioridade.

⁶³ Pode haver projetos que trabalhem para revelar a diversidade e a eleve nas práticas, como se faz, por exemplo, com a capoeira, embora não se desmontem as relações autoritárias de quem é a/o professora/or e nem se desnatura o racismo por meio dela.

em função da abordagem técnico-psicobiológica, adotada ao longo do texto estruturante, com base em estudos de Neira; Nunes (2016) e Neves; Bonetto (2016).

As reflexões acerca da concretização das orientações constantes na diretriz nacional da época devem ser consideradas nesta tese, contudo, não posso deixar de mencionar o reforço aos aspectos biológicos de conteúdo, assim como, os psicológicos, gímnico-esportivos, e a permanência da expressão “cultura corporal de movimento”, afastando-se do parâmetro político e pedagógico crítico. Em comprovação à tal especificação, trago o fragmento do PPC: “Atuar em atividades físicas/motricidade humana/movimento humano, preocupado com o modo de aquisição e controle do movimento, trabalhando fatores fisiológicos, psicológicos e sócio-culturais (sic)” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 10).

Tendo ao longo do PPC, possibilidades outras anunciadas, mesmo que de forma sutil, a respeito da compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos da Educação Física, como na utilização indistinta das expressões “cultura corporal” e “cultura corporal de movimento”, destacam-se dificuldades nas “competências e habilidades”, em direção ao que se espera da formação, fora do aspecto universalizante. Portanto, acredito que, dessas mesmas dificuldades, emergem brechas e/ou descontinuidades, podendo oportunizar possíveis reconstruções do projeto, enquanto um acúmulo de experiências, refletidas nas articulações do coletivo docente.

Recorrendo ao PPC-EF, é possível observar referências aos conhecimentos pedagógicos, políticos e antropológicos, voltados à “cultura corporal”, apesar de haver poucas indicações a esse elemento de análise nos objetivos, no perfil profissional, nas competências-habilidades e nas ementas das disciplinas.

Agora, venho referir-me ao parâmetro referente ao último elemento de análise do PPC-EF, chamado de “Dimensões de Ensino, de Pesquisa e de Extensão”.

Quadro 9 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Dimensões de Ensino, de Pesquisa e de Extensão”.

| PARÂMETROS PARA EXPLORAÇÃO EMPÍRICA “DIMENSÕES DE ENSINO, DE PESQUISA E DE EXTENSÃO” |
|---|
| Apresenta indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. |
| Orienta a prática curricular, a partir da produção do conhecimento em pesquisa, ensino e extensão, relacionadas às existências acreanas (povos indígenas, comunidades afro-brasileiras, migrantes e imigrantes). |
| Conduz a seleção de conteúdo/tema, com base nas relações étnico-raciais e inclusivas e relaciona ao contexto acreano, dentro da história e cultura afro-brasileira (Lei nº 10.639 de 2003; Lei nº 11.645, de 2008; Lei nº 13.146, de 2015). |
| Vincula as experiências de corpos-docentes na prática. |
| Associa as experiências dos corpos-discentes (professoras/es) na prática formativa. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O elemento “Dimensões de Ensino, de Pesquisa e de Extensão”, expresso no PPC-EF do curso, apresenta os 5 itens anunciados no Quadro 9. No documento estruturante do curso, a produção de conhecimento vincula-se às atividades docentes, por intermédio das investigações/pesquisas científicas. “Logo, os resultados das pesquisas não devem somente chegar à sala de aula como meio de reproduzir o conhecimento adquirido, mas devem ser produzidos ao longo do desenvolvimento do curso (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 14).

Do trecho recortado do documento, entende-se que a formação de professoras/es, compreende a existência de desafios, dizendo respeito à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, “[...] enquanto princípio comum a qualquer nível de formação universitária [...] (Ribeiro; Scherre, 2022, p. 58). Não obstante, a menção da indissociabilidade nas três dimensões presentes na materialidade textual, não quer dizer que se concretize nos atos de currículo docente.

De qualquer forma, reitero que a indissociabilidade entre as dimensões fortalece a prática de corpos-docentes e promove a reflexão a respeito de seus atos, assim como a melhoria de suas práticas e a resultante transformação social da Educação Física escolar. Esse movimento, articulado de forma integrada na formação, orienta o avanço na emergência de práticas pedagógicas outras (Ribeiro; Scherre, 2022).

Assim, deve-se buscar estimular nos futuros professores as competências básicas para pesquisarem o próprio ensino e refletirem sobre o mesmo. Desse modo, buscar-se-á desenvolver as competências para pesquisarem a própria

prática. Esta proposta será operacionalizada através da iniciação dos alunos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão em disciplinas específicas, na relação interdisciplinar ou através de atividades complementares (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 14).

O PPC revela conhecimentos político-pedagógicos em busca de outras formas de pensar o curso e a própria formação de professoras/es, ao anunciar a operacionalização, envolvendo a iniciação de corpos-discentes, em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Elas devem ser oferecidas via disciplinas, ou atividades complementares, ou, ainda, em “[..] formação de grupos de estudos permite por um lado à construção sólida de uma relação criadora e de troca de experiências entre docente e discente; discente e discente; e, docente e docente” (Ufac/PPC-EF, 2005, p. 14).

Seguindo na temática de ensino, pesquisa e extensão, além de o documento valorizar o aspecto legal, conforme o artigo 207 da Constituição Federal do Brasil, de 1988 (Brasil, 1988), também reforça, no tempo presente, o que diz o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014-2024 (Brasil, 2014), referente a fomentar estudos e pesquisas no Ensino Superior, com ênfase na análise e na articulação no movimento curricular do curso e o mundo do trabalho, em consideração às demandas econômicas, sociais e culturais do Brasil, aparentando possibilidades interculturais no PPC-EF.

A orientação para a prática curricular, tangível à produção do conhecimento em ensino, pesquisa e extensão, relacionada às existências acreanas, não está evidenciada no documento. Nele, não constam sinalizações referentes ao contexto acreano, dentro da história e da cultura afro-brasileira e indígena, no período de sua implantação. O que consta são indícios em ementários, em duas disciplinas optativas e em outra, por sua história de luta. Todavia, há, evidentemente, um extenso período no qual ignorou-se, na formação de professoras/es em Educação Física da Universidade Federal do Acre, os aspectos das relações étnico-raciais, garantidas pela Lei nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003 (obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira); Lei nº 11.645 de 10 Março de 2008 (obrigatoriedade da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena) e Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002 (Língua Brasileira de Sinais).

Após as análises expostas, detendo-me no objetivo específico deste capítulo, de “Caracterizar a configuração dos elementos estruturantes do currículo, e os modelos epistêmico-pedagógicos da formação de professoras/es em EF na Ufac”, há o reforço em indagar acerca de uma das questões desta pesquisa: em quais modelos epistêmicos e

pedagógicos (teórico-metodológicos), os corpos-docentes selecionam os saberes para a prática curricular no curso de licenciatura em Educação Física na Ufac?

Em suma, os conteúdos institucionalmente estabelecidos pautam-se na visão técnica, esportivista e psicobiológicas de conhecimento, associada à saúde e, em seguimento, a abordagem desenvolvimentista associada ao conhecimento gímnico-desportivo, em consonância à apreensão da educação conservadora. Dessas perspectivas, emerge a construção do conhecimento que produz as práticas normatizadas no movimento curricular do curso de formação de professoras/es.

Nesse sentido, confirma-se a hipótese de que no currículo do curso de formação de professoras/es em Educação Física da Ufac, há indícios de identificação com a formação conservadora, significando a reprodução de uma educação com discursos normatizadores de um corpo padronizado (técnico-biológico), com função heteronormativa, em atendimento aos preceitos baseados na colonialidade.

Apesar disso, são identificados alguns indícios de aspectos interculturais no PPC-EF, mas não na vertente crítica. Entendo que este movimento ocorre em função de as diretrizes nacionais, propiciarem alguns elementos de características interculturais, abrindo espaço para a vertente relacional e funcional. Porém, quanto ao aspecto de prática decolonial, possibilitadora de enfrentamentos dentro das dimensões de conteúdos da Educação Física, ainda não estão visibilizados no documento orientador.

Enfim, estimo que os atos de currículo, possam anunciar potencialidades intencionais na perspectiva da educação intercultural crítica, reconhecendo a diversidade cultural do contexto acreano, com seus modos de existir, proporcionando práticas decoloniais transformadoras. Isto visando desmontar a “desumanização” histórica cometida aos diferentes povos e culturas, na constituição do Brasil e do Acre, algo que não se visibiliza no projeto político do curso.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES NO CONTEXTO DE PRÁTICA

Figura 8 – A experiência



Fonte: Brasil (2003). Disponível em:
<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/04D00071.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabado, sei que posso ir além dele (Freire, 2018, p. 53).

Ao utilizar dos dados empíricos da pesquisa — Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), Entrevistas, e Documentos produzidos pelos corpos-docentes em seus atos de currículo (Planos de Curso (PC), Planos de Ensino (PE), Projetos de Pesquisa (PP), Projetos de Extensão (PEX) no período de 2018 a 2021) —, passo a investigar os corpos-docentes no Ensino Superior e, conseqüentemente, a formação em Educação Física na Universidade Federal do Acre, tendo como procedimentos metodológico, operar com as mobilizações discursivas individuais desse coletivo. Desse modo, objetivo “compreender, na formação de professoras/es em Educação Física da Ufac, a articulação dos saberes dos corpos-docentes em contexto de prática”.

Os textos obtidos como parte do processo de verificação científica têm como prerrogativa de pôr à prova a hipótese da tese, de que, no movimento curricular de formação de professoras/es em EF da Ufac, há indícios de identificação com a formação conservadora, significando a reprodução de uma educação com discursos normatizadores de um corpo padronizado (técnico-biológico), com função heteronormativa, em atendimento aos preceitos baseados na colonialidade. Diante dessa lógica, examino o tolhimento dos modos outros de existir no movimento curricular.

Diante disso a proposição da tese, relacionada à identificação da articulação dos saberes de corpos-docentes, em contexto de prática, com modos outros de existir acreano, se oportuniza no movimento curricular, em meio à potencialização de manifestações que permitam a decolonialização do saber, do ser, do poder, do existir por meio de atos docentes, a partir de textos e diálogos entre as culturas, podendo vir a contemplar essa articulação, tendo em suas próprias histórias de vida, modos outros de existir acreano, convergindo assim, para um conjunto de práticas expressas no referido projeto político-pedagógico.

Em relação ao PPC do curso, abordado no capítulo anterior na categoria “Movimento Curricular na Formação em Educação Física”, o qual configura-se em uma educação conservadora, vinculado à área desenvolvimentista, gímnico-desportiva e biológica baseada em Daolio (1995), Neves; Bonetto (2016) e Soares (1994). O texto do PPC apresenta, sutilezas quanto aos indícios de transformação educacional, em outra

ordem de conhecimento, distinta da hegemonia técnico-biológica, ainda assim, o documento naturaliza-se com forte marcação na matriz conservadora.

É sabido que o contexto de prática docente está atravessado pelas experiências de corpos-discentes (professoras/es em formação), com outras práticas de mundo, podendo incidir com maior influência, na constituição do movimento curricular de Educação Física. Essa materialização no espaço educativo requer disponibilidade do coletivo docente, no sentido de reconhecer outras lógicas de existências no movimento do curso. Dessa maneira, quando me detenho nos atos de currículo dos corpos-docentes, pretendo expor o encontro de alternativas possíveis para a visibilidade da pluralidade sociopolítica e pedagógica, no campo da formação de professoras/es para a Educação Básica, tendo como prerrogativa as manifestações culturais do cotidiano.

De tal modo, para este capítulo, escolho a identificação dos saberes em atos de currículo distintos e provocadores do que, e como é pensada a produção do conhecimento para a formação inicial. Bock (2018), em um de seus estudos, alerta acerca da especificidade dos conhecimentos nos currículos de formação inicial de professoras/es. Ela descreve que existe uma necessidade crescente em dar atenção ao componente da diferença cultural, presente no ambiente universitário, em razão da profissionalização docente estar carregada da ideia de “carência cultural”, sustentando a existência de uma formação fragilizada e limitante. Ademais, sinaliza na direção de que as necessidades específicas dos grupos envolvidos não estão sendo consideradas significativamente.

Assim, em concordância com o estudo, vejo a formação de professoras/es passar por mudanças complexas, estando, enquanto produto, a serviço do mercado capitalista, manifestada em determinações sociopolíticas pelos organismos internacionais (Lazzarato, 2017, Nóvoa, 2009). No entanto, apesar dos tempos conturbados para as áreas da educação e da saúde e de desvalorização da ciência, com formas reestruturadas de currículos, a expectativa desta tese, baseia-se, do mesmo modo, na esperança de potencialização de diversidades/diferenças no contexto de prática do coletivo docente, no cotidiano universitário da Ufac. Por consequência, projeta-se visibilização e promoção de igualdade e equidade nas manifestações culturais dos corpos, ligadas à responsabilidade sociopolítica local, regional e internacional.

Relativamente ao tema, coloco em evidência questões vinculadas às relações da tríplice fronteira, visto o contexto estar atravessado por inter/trans/pluri/multiculturas (Acre-CPI, 2020, 2022, Morais, 2016). Ressalto ainda, que o sentimento de pertencimento ao espaço local-regional-internacional, deve embasar ações pedagógicas,

buscando proporcionar planejamentos abertos e de autorreflexão, ao encontro de uma política cultural de valorização. Reforçando essa lógica, pesquisadoras/es sinalizam a importância das manifestações culturais nos espaços educacionais, visando a construção dos saberes profissionais (Freire, 2016, Nóvoa, 2020).

Em comunhão à valorização do contexto do estudo, deflagra-se que os saberes dos atos de currículo se vinculam ao contexto de trabalho real. Entretanto, quando o estudo de Tardif (2000) delimita o contexto universitário, como trabalho real, dentro de aspectos dos saberes da ação na formação superior, ressalta que sua estruturação é idealizada de forma ainda tradicional, seguindo um modelo, por ele denominado de aplicacionista.

O autor incide, teoricamente, nos saberes profissionais denominados de conhecimentos escolares, distinguindo-os dos conhecimentos universitários, elaborados por pesquisadores, e anuncia que as/os professoras/es do campo escolar, não estão articulados com docentes do campo universitário, na produção de conhecimentos para a formação inicial e continuada, o que denota a desvalorização da formação no contexto profissional real (Tardif, 2000).

Tal desvalorização, pode ocorrer no processo da formação profissional em Educação Física escolar da Ufac, e na construção de caminhos em prol da oportunidade de potencialização de saberes outros, por meio da carência de atos curriculares relacionados com a mobilização entre escolas, universidade e comunidades. Esse pode ser mais um dos motivos, em preservar na produção de conhecimento profissional a hegemonia colonizadora, atrelada à continuidade da história político-social da área e sua perpetuação, em acordo ao “pacto da branquitude”.

De fato, branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais. [...] a branquitude como um posicionamento de vantagens estruturais, de privilégios raciais. É um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e à sociedade (Bento, 2022, p. 62).

A constatação da estruturação monocultural do pensar a formação no cotidiano da Educação Física da Ufac, lança os seguintes questionamentos a respeito dos corpos-docentes: Como compreendem os corpos-movimentos da Educação Física na Educação Básica e sua relação com a formação profissional em EF? Como estabelecem as relações para o contexto de prática, com as experiências escolares (campo de atuação)? De que maneira definem os saberes no currículo de formação de professoras/es em Educação Física? De qual forma trabalham as contradições, os conflitos dentro do contexto

formativo, relacionado às diversidades/diferenças de corpos existentes no curso (inclusão, preconceitos, racismo)? Quais lentes utilizam para enxergar, interpretar e relacionarem-se com o mundo em sua volta (crenças, valores, sentidos)? O que engloba o jeito de ser professora/or e qual seu entendimento?

Tais reflexões estão baseadas no aspecto de as/os docentes universitárias/os, professoras/es da Educação Básica e discentes em formação inicial terem constituição histórica e política distintas e inacabadas. Nesse sentido, enquanto um dos sujeitos na produção do conhecimento, precisa entender os corpos-discentes como agentes carregados de experiências formativas, com potencialidades em assumir também o papel nessa produção de saberes, juntamente com os profissionais da Educação Básica, convencendo-se, “[...] de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2016, p. 24 - grifos do autor), pois, para o autor, não existe docência sem *discência*.

As reflexões evidenciam a necessidade de transformação, cuja questão principal ancora-se na exploração dos limites do coletivo docente, na ampliação do ângulo de visão, no sentido de afetar-se socialmente com os modos outros de existências no curso de formação. Sobremaneira porque a mudança do *status quo* requer intervenções críticas e posicionamentos políticos educacionais de valorização social (Nóvoa, 2020).

De tal modo, a formação inicial de professoras/es, na perspectiva da interculturalidade crítica, provoca percepções acerca de outras racionalidades possíveis de existências. Por meio de procedimentos intencionais, produzidos para gerar brechas, narrativas com visibilidade e ideias variadas, valores, costumes, crenças, atitudes, linguagens culturais distintas acerca do contexto, intenta-se, o reconhecimento das vidas das/nas florestas, cidades, cotidiano do curso de Educação Física. E assim, são oportunizados pontos de intersecção teóricos, políticos, históricos variados, com destino a provocar desacomodações, em relação aos atos de currículo.

É nesse ínterim que sigo a condução do capítulo, com a intenção de identificação, nos atos docentes, da cultura decolonial, de práticas diversificadas. Ao compreender as articulações dos saberes, dos corpos-docentes no contexto de prática, quanto a produção de conhecimento, com possibilidades de decolonização, por meio da elocução de modos outros de vida no cotidiano da formação, será possível a subversão da naturalização conservadora dos corpos, expressa no PPC do curso.

As diversidades/diferenças expostas nesta pesquisa reforçam a emergência em evidenciar todos os corpos, desconstruindo a colonialidade, promovendo maneiras de

repensar o saber, o ser e o existir no mundo. Dito isso, o ponto nevrálgico da perspectiva da interculturalidade crítica, centra-se em resistir e tensionar, contrapondo-se, radicalmente, à estrutura colonial, racial e sua ligação com a produção em favor de uma única lógica de existência, privilegiando o capitalismo de mercado (Walsh, 2009a). Assim sendo, fomenta a indagação da racionalidade normativa e fixa, e promove, pela condução de práticas decoloniais, a ruptura desse modelo, dando visibilidade e oportunizando respeito a outras ordens sociais.

Igualmente, a teoria busca a construção para existências justas, equitativas, igualitárias e plurais, “[...] desde o povo que tem sofrido uma histórica submissão e subalternização, de seus aliados, e dos setores que lutam, junto com eles, pela re-fundação social e descolonização, pela construção de um mundo melhor” (Walsh, 2009a, p. 07). Realidade na qual o contexto da pesquisa inscreve-se, haja vista a história do Acre e das pessoas que vivem neste lugar desde a colonização. Logo, pensar criticamente a interculturalidade é um esforço que se constrói no presente, impulsionada pelo passado, na busca de um futuro em processo, por isso, situada como projeto sociopolítico-educacional e crítico, possível.

Destarte, no currículo do curso de Educação Física da Ufac, as experiências perpassam por corpos-docentes, ressoando nas/os discentes, que coexistem e assimilam a interpretação dos conhecimentos produzidos através dos atos de currículo em contexto de prática, por vezes resistindo.

Esses atravessamentos no contexto acreano são registros visíveis, que acabam oscilando diante forças de poder estabelecidas no movimento curricular, justamente por parte das resistências estudantis ao conhecimento tido como único. Nesse caso, interfere na produção de conceitos acerca da Educação Física, em razão de que, a depender das experiências oferecidas como “verdades” no curso, podem ou não criar diálogos com outras intencionalidades.

Para isso, utilizo indicadores, elementos de análise e parâmetros, explicitados a seguir, conforme delimitado no capítulo anterior. Essa verificação ancora-se nos discursos inscritos nas relações e inter-relações socioculturais, produzidas na contingência de atos de currículo individuais dos corpos-docentes desta pesquisa.

5.1 EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA FORMAÇÃO

O indicador em questão “Experiências docentes na formação” trata de dois

elementos de análise: Dados Sociodemográficos e Culturais, que abordam a produção empírica do Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), e as “Histórias de vida dos corpos-docentes”, as quais compreendem as entrevistas.

Primeiramente, passo aos Dados Sociodemográficos e Culturais, relacionado à tarefa empírica inicial da pesquisa, com intenção de conhecer as crenças, sentidos da vida, do coletivo docente. Para análise apresento os parâmetros, no quadro a seguir.

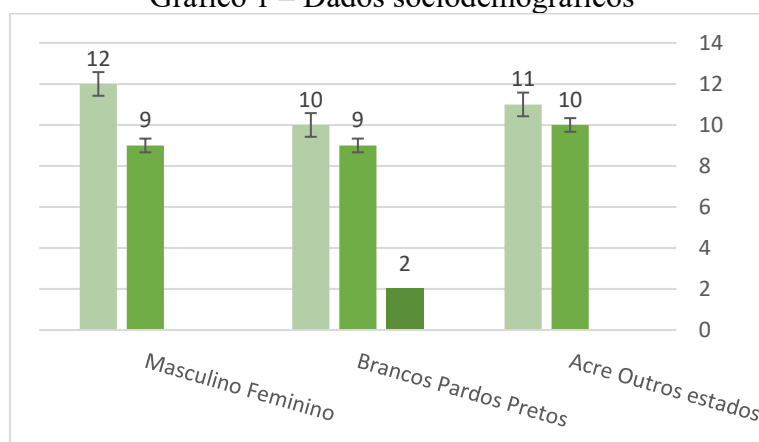
Quadro 10 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Dados sociodemográficos e culturais”, referente ao DRP.

| PARÂMETROS PARA EXPLORAÇÃO EMPÍRICA “DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E CULTURAIS” - DRP |
|--|
| Idade, Orientação sexual, Pessoa com deficiência |
| Nacionalidade/Regionalidade |
| Autodeclaração étnico-racial, Povo/etnia |
| Crença, culto, ritual indígena e/ou religião |
| Movimento sindical docente |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Diante os dados sociodemográficos e culturais do DRP, as experiências docentes, atreladas aos atos de currículo no contexto da EF na Ufac, levam em consideração os corpos-docentes da pesquisa: 12 corpos masculinos e 9 femininos. Desses 21 corpos-docentes, 10 autodeclaram-se brancos, 9 pardos e 2 pretos. Somam-se as questões regionais de que 11 corpos-docentes são naturais do Estado do Acre e 10 de outros Estados brasileiros. Dados apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Dados sociodemográficos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conseqüentemente, registra-se no estado acreano, a pluralidade dos corpos, levada pelo trânsito de suas fronteiras, territórios, identidades, resistências e lutas, na composição da identidade acreana constituída por corpos indígenas, afro-brasileiros, migrantes e imigrantes (Acre, 2020, Acre, 2022, Morais, 2016). Sendo assim, o sentimento de acreanidade surge como forma de resistência, pertencimento e superação da população, em relação às dificuldades e aprendizados com as florestas (Morais, 2016).

Apresento, para subsidiar a discussão, questões tangíveis à regionalidade, juntamente de narrativas que as atravessam, quando consideradas, de acordo com Morais (2016), as pessoas “de dentro e de fora” em relação à história acreana. Aqui, ressalto que a história acreana, considera os ‘de dentro’ (seringueiros, seringalistas, patrões e fregueses, índios) e os ‘de fora’ (migrantes e imigrantes) intitulado-os de ‘paulistas’, pessoas que não nasceram no Estado do Acre. “Mesmo aqueles oriundos do Centro-Sul, mas sem laços familiares, econômicos, políticos ou ideológicos com os fazendeiros, precisavam provar sua identificação com a causa acreana para serem aceitos e não hostilizados” (Morais, 2016, p. 56).

Assim, retomo que de 10 corpos-docentes (sujeitos da pesquisa) que se autodeclararam brancos, 3 têm naturalidades no estado do Acre, 2 no Paraná, 3 no Rio Grande do Sul e 2 em São Paulo. E, de 9 que se autodeclararam pardos, 7 têm procedência no Acre/AC, 1 pessoa de Goiás/GO e outra de São Paulo/SP. E por fim, de 2 que se autodeclararam pretos, 1 é nascido no Acre/AC e outro em Tocantins/TO.

Um ponto intrigante no DRP refere-se à ausência de corpos-indígenas no curso, sobretudo pela Ufac localizar-se na Amazônia Ocidental, com registro de no mínimo, 15 povos indígenas. Também pela relação com a tríplice fronteira, além da ausência de docentes provenientes das regiões norte e nordeste, uma vez que são regiões com influência direta na constituição do Estado.

Campos e Ferracini(2022), em estudo recente, problematiza a representatividade racial e regional no *Campus* de Porto Nacional, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), caracterizada como “[...] um polo de alta atratividade para migrantes de alta escolaridade, que no Brasil ainda é caracterizada, predominantemente, pela população branca do Sul e Sudeste do País” (Campos; Ferracini, 2022, p. 517). O que se confirma na tese, na evidência de que 11 corpos-docentes são naturais do Estado acreano e 10 de outros estados brasileiros, expressando as constantes dificuldades e aprendizados que vivenciam as pessoas do lugar cotidiano, interligadas às dificuldades com locomoção (ir

e vir de carona), estrutura física, clima. Enfim, os saberes e formas de ser local, desqualificam-se muitas vezes, pela presença dos “de fora”.

Um dado do corpo-docente PE18 (2023), elucida essa questão em entrevista, quando veio prestar concurso no Acre, que o *Campus* era longe da cidade e que dificilmente tinha ônibus, diante disso a filha da dona da pousada, o levava de carro até a sede da Ufac em Cruzeiro do Sul. *“Enquanto ela nos apresentava a universidade, as pessoas diziam assim: ‘aqui, nós não’, que o pessoal de fora não iria ser aprovado, porque as pessoas de fora iriam fazer o concurso e depois iriam embora, não iam pensar em ficar em Cruzeiro”* (Entrevista PE18, 2023, p. 22-23)⁶⁴.

A exposição dessa passagem explana a forma como se opera o saber em relação aos corpos considerados “de fora”. Isto porque a instituição da branquitude invisibiliza corpos com a mesma função social, na vida cotidiana da Ufac, considerados “de dentro”. Esses jeitos de ser, viver, existir e saber inter-relacionam-se, não sendo referida somente a questão regional, mas também as questões de gênero, raça/etnia, sexualidade, classe, educação. Em estudo recente (Pavan, 2022), identifica-se que, tanto os povos indígenas, quanto as comunidades negras e LGBTQIAP+, sofrem discriminação, por não seguirem, em sua maioria, a lógica heteronormativa, estabelecida desde o período colonial.

Somado a isso, não se tem corpos-indígenas no quadro docente do curso de formação em Educação Física da Ufac. Vale ressaltar, considerando os 21 corpos-docentes (sujeitos da pesquisa) identificam-se com a nacionalidade brasileira e, mesmo a metade mais um, do coletivo da pesquisa sendo natural do Estado do Acre, a permanência da hierarquização racial da branquitude está presente nos corpos-docentes, em que 10 se autodeclararam brancos, 2 pardos e 9 negros.

Nesses corpos-movimentos do currículo de formação de professoras/es em Educação Física, reverbera a necessidade premente de, nos atos de currículo, encontrarem-se brechas para percorrer caminhos possíveis na/para formação decolonial, na perspectiva crítica. Ressalto, desta maneira, a importância de um projeto político-educacional de ação contínua, com sentido de promover uma educação balizada no reconhecimento das diversidades/diferenças e resistência dos corpos no contexto de prática e os direitos, os quais não sejam menosprezados nos espaços comuns.

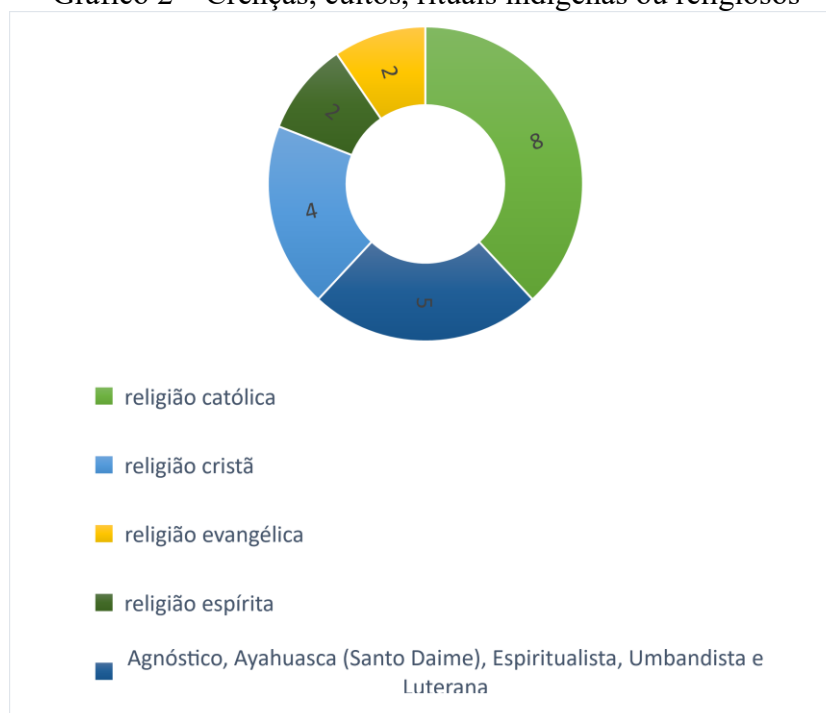
Essa premissa possibilita o entendimento de que uma educação intercultural,

⁶⁴ Registro que os fragmentos das entrevistas estarão aqui apresentados em itálico e com recuo de citação direta.

crítica e democraticamente radical, somente é realizável através de práticas decoloniais. Devem ser considerados os fluxos migratórios, os territórios formados ao longo dos tempos e, incontestavelmente, as influências concretas que forjaram (e forjam) formas outras de pensar a sociedade, não como uma cultura hegemônica promovida pela branquitude. Evidencia-se, nesse tipo de vida naturalizada, a insuficiência para explicar e atuar no atual tempo/espço, pois a diversidade cultural em nossa realidade está extraordinariamente pluralizada em suas relações internas (Tapias, 2013).

Em sequência, a radicalização democrática ocorre pela manutenção do diálogo e do movimento, entre os distintos corpos-docentes em articulação aos corpos-discentes e da comunidade escolar, nos lugares de deliberações decisórias, sendo extremamente imperativo para o reconhecimento e a valorização do projeto político-pedagógico de vertente crítica. Diante disso, evidencia-se no DRP, corpos-docentes que autodeclaram suas crenças, cultos, rituais indígenas ou religiosos. Nesse aspecto, apresentam-se os dados:

Gráfico 2 – Crenças, cultos, rituais indígenas ou religiosos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Diante do gráfico, 8 corpos-docentes da pesquisa identificaram-se com a religião católica; 4 com a cristã; 2 com a religião evangélica; 2 se dizem espíritas e 5 declaram-se, distintamente, como: Agnóstico, Ayahuasca (Santo Daime), Espiritualista,

Umbandista e Luterana, sendo que, nesta última, houve a inserção do detalhamento “*Mas aberta a outras crenças e religiões*” (EE15, 2023).

Diante da prevalência da igreja cristã nos espaços da formação, torna-se imprescindível que os entes deliberativos e de representação social na universidade garantam e promovam a democratização de espaços na formação de professoras/es, para outros entendimentos da vida. Além da participação docente, é necessário no movimento curricular a estimulação da participação discente e da comunidade externa, em relação aos saberes socialmente construídos, e oportunizados por meio do ensino, pesquisa, extensão, em acordo ao contexto universitário da formação que continua ainda “tradicional” (Tardif, 2000).

Isto para possibilitar a ocorrência de articulação docente, enquanto agentes responsáveis e entusiasmantes, mas não únicos, dos atos que produzem o currículo, visando protagonismo, autonomia e insurgência (aspectos caros para a interculturalidade crítica). Apontar, no sentido da radicalização democrática, com a manutenção do diálogo entre instâncias consultivas e deliberativas de corpos-docentes, discentes e comunidade externa, apresenta-se como papel potencializador de práticas outras, pois, perceber e afetar-se pelo cotidiano, ampliam as percepções do mundo. A garantia democrática de crenças e práticas no espaço do currículo e em meio às discussões entre pares, em reuniões colegiadas, assembleias de centro, eventos científicos e sindicatos, oportunizam articulações com discursos distintos.

Assim, passo ao último parâmetro, relacionado ao movimento sindical docente. Fato que propicia discussões no espaço formativo, relacionadas às condições estruturais, econômicas e profissionais diferenciadas, para pensar o contexto. O DRP, contém textos que apresentam essas distinções entre os corpos-docentes (sujeitos da pesquisa), uns proferem palavras, de certa forma hostis em relação às maneiras de organização sindical local e outros sinalizam sua importância para o fortalecimento de lutas relacionadas ao sistema colonizador.

Entre os motivos por não se vincularem ao movimento sindical docente, destacam-se textos, o qual não tenho a intenção de culpabilizar os corpos não sindicalizados, mas apresentar as narrativas, assim como, dos sindicalizados, de como articulam suas ideias no movimento curricular e como elas, de certa forma, podem impactar seus atos de currículo, visto serem formas de pensamento e de compreensão da vida, individual e coletiva.

Não acredito em sindicatos. O que vi nos que conheci, inclusive o da Ufac, foi pessoas trabalhando em causa própria para terem algum tipo de benefício (ME2, 2023).

Sindicatos não me representam (Não sou conduzido, conduzo) (WE11, 2023).

Na representação sindical docente na Ufac, dos 21 corpos-docentes (sujeitos da pesquisa), 15 dizem não ser sindicalizados junto à Associação Docente da Universidade Federal do Acre (ADUFAC) e 6 dizem estar sindicalizados. Na narrativa “*Não me senti acolhida ‘quando precisei’ de orientações*” (AE13, 2023), registro que pode ser resultado de uma falta de sensibilidade na condução da orientação por parte do sindicato, em relação à necessidade docente, assim como, falta de compreensão e insatisfação por parte docente, de que as lutas de classe são coletivas.

Na sequência, a exposição naturaliza o fato, contrariando o propósito do ente, em função de defender e promover os interesses e as condições de trabalho e de ensino dos docentes da Ufac. “*Não acredito em sindicatos, pois os mesmos são para defender interesses coletivos e não de uma minoria*” (ES3, 2023). Com isso, a fala do referido corpo-docente considera que os excluídos socialmente (outros fora da relação do sindicato), não serão atendidos, havendo uma confusão quanto ao papel representativo do movimento, desvalorizando-o, enquanto organização social, órgão de luta de classe e de resistência docente.

Na abordagem de ME2, no fragmento anterior, existe decepção e descrença no papel da ADUFAC, com relação às suas práticas, tendo em vista interesses vinculados às questões particulares, em esfera pública, contrariando o posicionamento de ES3, quanto à ausência em defesa dos interesses da minoria. Finalmente, para WE11, a sinalização negativa, tangível de sua sindicalização, relaciona-se aos interesses coletivos e particularizados, conduzidos pelo sindicato, não atendendo a seus próprios interesses e/ou verdades, justificado na afirmação de não estar no “comando”. Percebo a narrativa transitando entre a demanda coletiva e individual, como se esses aspectos não estivessem interseccionados na luta de classe, em atendimento das demandas docentes da universidade.

Na outra linha, os poucos registros dos corpos-docentes sindicalizados refletem o atual esvaziamento da Associação de Docentes da Universidade. Em contrapartida, a minoria de 6 corpos-docentes diz ser sindicalizado à ADUFAC, alegando sua importância, porque:

Acredito que seja importante fortalecer o sistema e o movimento (OE1, 2023).

Acredito que a união da categoria ajuda a fortalecer os movimentos na luta pelos direitos e estar sindicalizada é parte disso (PE12, 2023).

A luta sindical é uma necessidade, visto que o governo federal nem sempre atende às expectativas da categoria e da sociedade, no quesito educação. Luto por uma universidade pública, gratuita e de qualidade, pois venho de camada não abastada da sociedade (RE21, 2023).

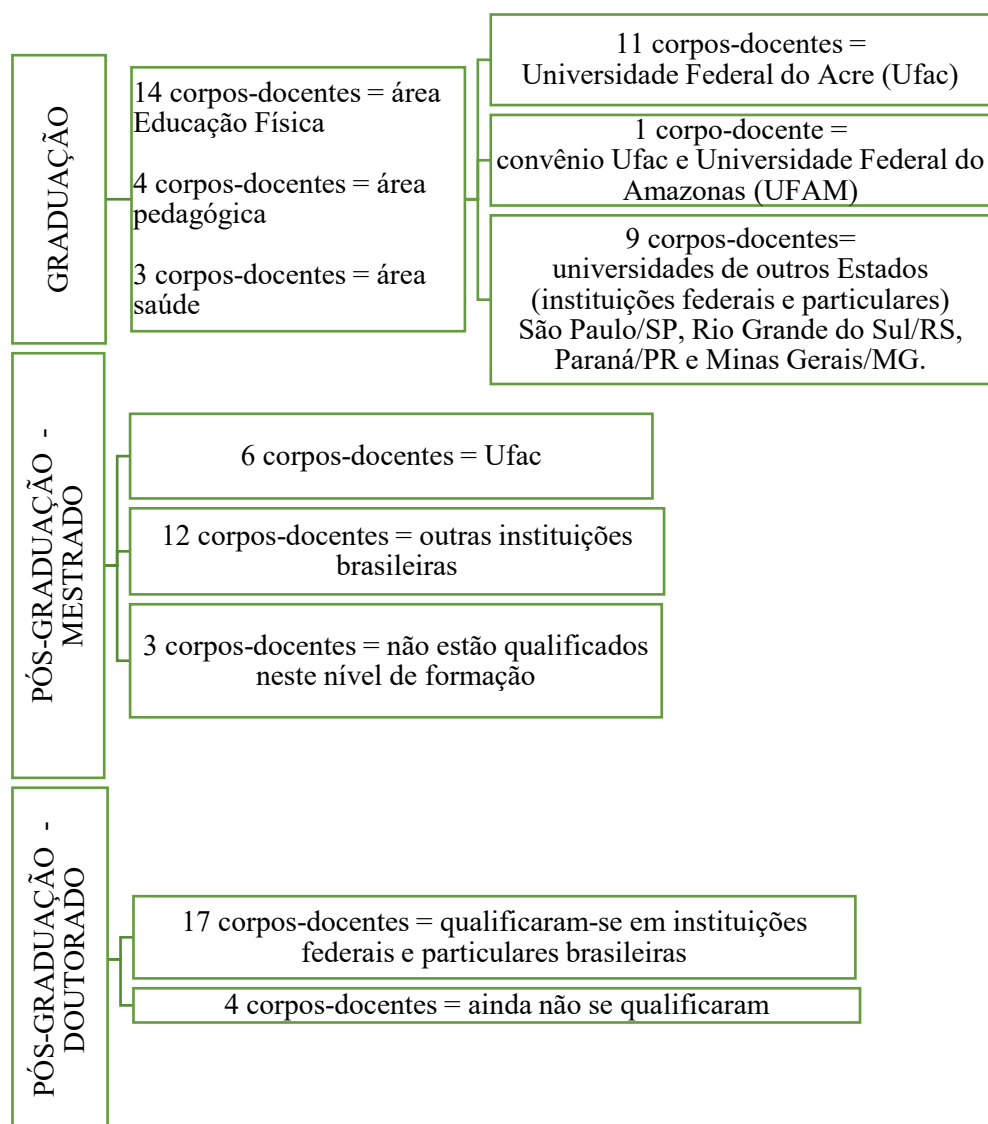
Portanto, para esses corpos, o sindicato cumpre um papel social de representação junto à comunidade universitária, na qual a participação de cada docente é fator fundamental para resistir, fortalecer e continuar os enfrentamentos por melhorias para a categoria. As lutas sindicais englobam os movimentos organizados e sem eles, não existiriam resistências. Esse movimento reforça a radicalização de práticas democráticas, críticas, com representações diversas nos espaços de deliberações, pois lutam por “[...] condições econômicas adequadas entre os envolvidos, eliminando a exploração no trabalho, o ingresso na economia informal ou a marginalidade nos modos de vida [...]” (Tapias, 2013, p. 126).

A despeito disso, qual a repercussão no movimento curricular dessas narrativas? Será que se tem a garantia por serem sindicalizados, os corpos-docentes conseguem discussões e redimensionamentos em torno de questões cotidianas que envolvam práticas socioculturais emergentes para a formação? Como ter certeza de que os corpos não sindicalizados, quando chamados ao diálogo não irão também, colocar-se à disposição para as mudanças curriculares?

Vale ainda a reflexão, de que os corpos-docentes da pesquisa identificados como sindicalizados pelo DRP, se autodeclaram pardos e a maioria é nascida no Acre, e apenas um corpo-docente autodeclarado branco é natural do Rio Grande do Sul. Todos esses corpos possuem a formação em nível de graduação em universidade acreana. Neste sentido, será que existe relação com as resistências instituídas nos atos de currículo, as quais reverberam no contexto de prática, sinalizando vínculos com o local, e oportunizando assim, tessituras ao som das florestas, respaldada pela história das lutas coletivas acreanas? Pode ser que eu esteja esperançosa, mas penso que vale atenção.

Quanto ao quesito formação, apresento a figura:

Figura 9 – Formação acadêmica corpos-docentes (sujeitos da pesquisa)



Fonte: Adaptado DRP, 2023.

No DRP, 12 dos corpos-docentes formaram-se na Universidade Federal do Acre (UFAC) e destes, uma via convênio da Ufac com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Os outros 9 graduaram-se em universidades de outros Estados brasileiros entre instituições federais e particulares, de São Paulo/SP, Rio Grande do Sul/RS, Paraná/PR e Minas Gerais/MG. Destas formações, 14 docentes são da área específica em Educação Física, 4 da área pedagógica e 3 da área geral em saúde.

No concernente à pós-graduação⁶⁵ *stricto sensu* em nível de mestrado, 6

⁶⁵ Vale registrar, na época: 9 Doutoradas/es/8 Doutorandas/os/1 Mestra/1 Mestrando/2 Especialistas.

respondentes qualificaram-se na Ufac, 12 em outras instituições de estados brasileiros e 3 ainda não estão qualificados neste nível de formação. No que se refere à pós-graduação em nível de doutorado, 17 qualificaram-se em instituições federais e particulares de outros estados brasileiros e 4 ainda não se qualificaram. Trago o registro de que, ainda, a qualificação da formação de pesquisadoras/es no país, na área de Educação Física (mestrado e doutorado) ocorre nas regiões sudeste, sul e centro-oeste, concentradas nessa ordem (Chaves-Gamboa; Chaves-Gamboa; Taffarel, 2017).

A partir dos dados mencionados, verifico que as relações estabelecidas no contexto da formação em Educação Física, pelos atos docentes, carregam experiências influenciadoras de outros cotidianos, com lógicas de conhecimento fundamentadas na tradição das ciências da saúde (área específica e geral) e pedagógica, as quais passam a reproduzi-las em articulação ao movimento curricular do curso.

[...] essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação [...] numa divisão social do trabalho intelectual entre os produtores de saberes e os formadores, entre os grupos e instituições responsáveis pelas nobres tarefas de produção e legitimação dos saberes e os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas de formação, concebidas nos moldes desvalorizados da execução, da aplicação de técnicas pedagógica, do saber-fazer (Tardif, 2000, p. 54).

Tendo a heterogeneidade de saberes, fazeres, seres, poderes, viveres nas florestas, nos rios, nos campos e nas cidades, acredito que a articulação de saberes no espaço formativo com os escolares compreende normatizações de conhecimento, resistências e tensionamentos, pouco visíveis no DRP, mas que tornam evidente a diversidade de sentidos em torno das visões do coletivo docente.

Após abordar os “Dados sociodemográficos e culturais”, introduzo a exploração empírica das entrevistas, a partir da análise “Histórias de vida dos corpos-docentes”. Com os dados das entrevistas, intento capturar, a partir de parâmetros relacionado aos atos de currículo docente, a relação na formação com os modos outros de existir acreano, a valorização das diversidades/diferenças da realidade acreana e latino-americana, a definição dos saberes/conteúdos para a formação, e a articulação no contexto de prática relacionado ao ensino, pesquisa e extensão.

Apresento a seguir, o quadro com os referido parâmetros:

Quadro 11 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Histórias de vida dos corpos-docentes” (Entrevistas)

| PARÂMETROS PARA EXPLORAÇÃO EMPÍRICA “HISTÓRIAS DE VIDA DOS CORPOS-DOCENTES” (ENTREVISTAS) |
|--|
| Relaciona a formação com o contexto de prática e o jeito de ser professora/or. |
| Valoriza no contexto de prática a realidade acreana e latino-americana dentro de suas diversidades/diferenças. |
| Define os saberes/conteúdos ministrados no currículo do curso. |
| Articula no contexto de prática o ensino, a pesquisa e extensão. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na análise das entrevistas⁶⁶, observo algumas narrativas com indicativos de práticas críticas, por intermédio de manifestações culturais de docentes. A esse respeito, o entrevistado OE1 em seus atos de currículo, efetiva, em um primeiro momento, a escuta e, depois, os discentes são auxiliados na construção do pensamento científico: “*Eu acho que isso deveria ser a prioridade de um professor que atua no ensino superior, porque ele não tá só reproduzindo teorias, ele está também ajudando a formar profissionais críticos*” (OE1, 2023, p. 03). Durante a proposta de reflexão acerca desse lugar de formadora/or, no contexto de prática, registra:

[...] quando me colocam nesse lugar de discussão, de ampliação da visão de mundo, uma visão direcionada para a formação, eu acredito que isso tenha provocado em mim segurança para que eu atuasse de maneira muito mais efetiva profissionalmente, porque fui estimulado a pensar, e não é uma forma de pensar opressora, é uma forma de pensar dialogada [...]. Então, eu acredito que esse processo de formação se tornou uma segunda formação [...]. Por acreditar nos valores que me foram apresentados como professor no primeiro dia, da minha primeira aula, da minha primeira disciplina em sala de aula em 2016, quando eu comecei Educação Física. É como se isso renovasse a esperança de que esse é o mundo que eu quero estar e eu sei que pode dar certo (Entrevista OE1, 2023, p. 03).

Os fragmentos da entrevista de OE1 demonstram a preocupação crítica com a formação profissional em Educação Física. Vislumbro em suas narrativas outras formas de viver o cotidiano, por meio de experiências problematizadoras, subvertendo a ordem do instituído no PPC, gerando assim, alternativas esperançosas para o movimento curricular. Desponta, nessa produção, resistências, brechas, em relação ao currículo normativo, em sinalização para as práticas pedagógicas, com potencial à diversidade

⁶⁶ Registro que o tratamento dos fragmentos das entrevistas, bem como as Rodas de Conversa, tiveram como recurso a transcrição adaptada, ou seja, foram omitidas repetições e oscilações, as quais não afetaram o contexto do conteúdo aqui apresentado.

cultural (Bento, 2022, Stroher, 2022, Walsh, 2009a, 2010, 2013, Walsh *et al*, 2018).

Um aspecto valoroso a ser observado da alusão de OEI pauta-se na incerteza do mundo almejado, “*É como se isso renovasse a esperança de que esse é o mundo que eu quero estar e eu sei que pode dar certo*” (Entrevista OE1, 2023, p. 03). A provisoriedade do fato, não o limita, e nem o encerra em algo dado e fixo, mas em algo que se espera de forma aberta, receptiva, que avança, sem se deter numa resposta definitiva, resistindo ao conhecimento colonial produzido na academia, o que parece ressoar de forma significativa como possível concretização para o cotidiano da formação e escolar.

Contrariando essa prática esperançosa, no movimento curricular, encontra-se narrativas de que o perfil idealizado, promissor, advêm de quem está nesse padrão normatizador. Em acordo com dados compostos nesta pesquisa, ao reforçar a meritocracia no trabalho em seu primeiro dia de aula (ME17, 2023), salienta que as desculpas citadas pelos corpos discentes para não executarem as práticas da cultura corporal são diversas (de que estão menstruadas, entorses de pé, enxaqueca, etc), tidas pelo corpo-docente como enrolações em geral de discentes. Desse modo, as “enrolações” devem ser tratadas com rigor, dentro de preceitos legais. “*Eu trabalho com a meritocracia. Eu sempre falo primeiro dia de aula. [...] Eu provo para eles a meritocracia [...] A pessoa em toda aula prática [...] fica ali, escondido pelos outros, não faz, quer se esconder para ganhar a participação. Acontece, é histórico*”. (Entrevista ME17, 2023, p. 10-11).

Com isso, é perceptível a existência de resistências por parte dos discentes em formação, com relação às imposições autoritárias e desqualificadoras de práticas padronizadas da cultura corporal, em seu movimento técnico, visto ser esta uma disciplina esportiva do currículo. Assim, as “enrolações”, podem ser interpretadas como estratégias de resistências dos discentes, a esse jeito de ser docente. Pensar em outras lógicas de práticas que combatam a colonialidade, impugnando o sistema social, cultural e econômico privilegiado, se faz urgente, com a intenção de contestar “[...] abrir os olhos, libertar-se, aprender a reaprender – e essa ação deve ser continua” (Ferracini, 2020, p. 226).

Outro ponto de observação em algumas entrevistas, diz respeito aos vínculos com o trabalho no contexto da escola, ocorrendo em imersões pontuais, aplicacionistas, em acordo com Tardif (2000). Elas são feitas através de algumas disciplinas, nas quais a produção de conhecimento se restringe de maneira conservadora aos corpos-docentes. Das ações verificadas, entendo que os atos de currículo se articulam (quando se articulam) com o cotidiano escolar, ocorrem de maneira a atender às demandas específicas do curso,

desconsiderando a contribuição da/o professora/or da escola na produção desses conhecimentos e saberes científicos em colaboração a formação inicial (dimensão do ensino, da pesquisa e da extensão).

Algumas articulações existentes na dimensão do ensino, mesmo ocorrendo de forma aplicacionista, desencadeiam, na formação em Educação Física, a criação de experiências no cotidiano escolar, com potencialidades de como ser professora/or na Educação Básica, o que envolve situações cotidianas conflituosas entre diferentes estudantes da escola, requerendo saber como atuar em situações reais.

[...] você vai precisar intervir, você não vai tomar a decisão de que uma situação é certa e outra é errada, jamais, mas, no sentido de que eles têm pensamentos diferentes, que eles têm posicionamentos diferentes, e isso pode, muitas vezes, fazer com que responsáveis venham à escola tomar satisfações com o professor, e você tem que estar também disposto a estar explicando, trazendo essa informação, até porque, quando a gente lida com a Educação Básica não é só o aluno, é todo o contexto da escola, é a comunidade externa, responsáveis, pai, mãe, tio, avó, aquela pessoa que é responsável ali por aquele aluno, então todos eles estão envolvidos e todos eles acabam se envolvendo (Entrevista PE12, 2023, p. 05).

A experiência prática vinculada à Educação Básica enlaça subsistemas (didático-pedagógicos, político-econômicos, histórico-culturais, entre outros), com os quais o discente da graduação precisa aprender criticamente a trabalhar, reconhecendo suas possibilidades (Macedo, 2017). Em alguns corpos-docentes são percebidas práticas transformadoras e/ou em transformação, baseadas em encontros críticos, permeadas por escutas, orientações com perspectivas culturais diversas, na imersão ao cotidiano escolar. Essa abordagem, assemelha-se à proposta de um projeto político, social, epistêmico, ético e decolonial, fundamentado em distintas práticas, com relação aos modos de existir, ser, viver, saber, poder (Walsh, 2009, 2009a).

Também temos práticas, as quais estou chamando “em suspenso”, pois apresentam possibilidades em construção, porém ainda marcadas pelo viés conservador.

Então essa parte, eu vejo hoje, que é uma crítica nossa, nossa porque hoje, eu também me considero da licenciatura! Se fosse em 2018 eu não me considerava, tanto que eu tive dificuldade em falar o sim para você, porque o seu simpósio era de educação física escolar, e eu tinha um preconceito com a educação escolar. E hoje eu tô totalmente ao avesso, tô trabalhando com isso e saúde né! Então assim, tenho dificuldades... Tenho dificuldades, às vezes, em termos dessa área. Eu vou te falar primeiro das dificuldades, e depois de trabalhar com esses diversos tipos de pessoas etc. né! Eu tenho dificuldade, porque eu não entendo! Eu fui formado, e toda a formação que eu fiz foi praticamente autodidata, e, eu fui formado na área do bacharelado e não da

licenciatura. Então [...] daí, eu comecei a olhar e por causa dessas dificuldades, às vezes, eu fico meio assim, eu não quero ... ir muito a fundo porque é uma área que eu não sei pedagogicamente. Então, vamos falar assim, na licenciatura na área da educação física, eu não sei um décimo, do que você sabe, um décimo do que a própria ER3 sabe. [...] mas o inverso também é verdade. E é aí que tem que fazer a congruência, para o bem do nosso estudante (Entrevista ME2, 2023, p. 20-21).

Entretanto, tanto as experiências formativas, do próprio docente em exercer a docência, quanto as adquiridas com parcerias entre corpos-formadores, discentes (nível superior), professoras/es e estudantes da Educação Básica, na produção do jeito de ser profissional no campo da Educação Física Escolar, seguem carecendo de mais incentivos críticos acerca das existências dos corpos. No modelo aplicacionista (conservador) exposto por Tardif (2000), identificam-se contribuições de maneira imaginária, associativa, na produção de conhecimentos e saberes para a formação profissional. E isso está em acordo ao percebido nas entrevistas.

[...] hoje nós temos tanto no bacharelado, quanto na licenciatura as diretrizes, ou seja, as ementas, elas são bem comuns. Então, ela aumenta, muda, mas o conteúdo, praticamente, que a ementa direciona, é o mesmo e, quando eu vou para licenciatura, eu tento direcionar todo o conteúdo relacionado às alterações que ocorrem para crianças e adolescentes. Os exemplos são sempre relacionados à prática que eles vão ter na escola (Entrevista JE5, 2023, p. 03).

Os fragmentos citados do ME2 e do sujeito JE5 fazem inferência a alguns atos aparecerem limitados ao contexto universitário e às associações, sem relações concretas, mas sim, com exemplos “relacionados” ao que se acredita para a formação em Educação Física escolar com crianças, adolescentes, adultos em geral.

No parâmetro em relação aos saberes docentes e conteúdos ministrados no currículo do curso, a maioria dos corpos-docentes, os estabelecem a partir de critérios como: carga horária da disciplina, livros que embasam a área, o curso onde será ministrada a disciplina e, no que diz respeito ao tipo de conteúdo, alguns não são ministrados por causarem polêmicas.

*A gente faz aquele plano de aula com tudo bonitinho, coloca a bibliografia, e eu coloco o conteúdo programático e alguns assuntos eu nem coloco. Eu coloco o assunto de endocrinologia e eu não vou abordar o desenvolvimento do hipotálamo em relação a desejo sexual (homem atraído por mulher de quadril fino, cintura fina). Não vamos falar, só vou falar dos hormônios, de que maneira, do jeito que está no livro. Aulas práticas de *, não vamos ter, e os alunos perguntam por que, e eu digo que não vamos ter aula prática de *, porque a aula prática implica em você fazer aula de *, que se faz num cachorro, num rato, numa rã. E aí precisa se preparar o animal e isso é um*

problema, porque os alunos hoje têm celular, eles vão filmar e vão colocar nas redes sociais dizendo que isso é vivisseção, e que o professor está sacrificando animal de maneira inútil, então, eu explico isso e justifico que não teremos a aula prática. 'Ah professor, então vamos fazer aula prática de eletrocardiografia que é importante na Educação Física?!' A gente poderia fazer o seguinte, eu falo isso abertamente para os alunos... Podemos pegar um aluno aqui, ele está em repouso né, e a gente faria o seguinte, ele dá uma corridinha até o estacionamento, sem exageros e se faz o ECG dele e comparamos. Vemos como as ondas mudam, a diminuição do tempo, mais ondas... 'Ah, beleza, então vamos fazer isso professor?!' E eu digo, também não vamos fazer! E eles me questionam do porquê não vamos fazer? E eu digo que, para fazer isso, teria que tirar a camisa de alguém e colocar os eletrodos, e isso é assédio. 'Não professor, não é...' E eu digo, é! Isso vai dar problema como já deu e muito! (Entrevista WE11, 2023, p. 5)⁶⁷.

A exemplo da carga horária da disciplina e conteúdo, no PPC constam indicativos nas ementas a serem ministrados “[...] se você for seguir os livros à risca, ela tinha que ser dividida em duas de 90 horas, então não dá pra você seguir à risca” (Entrevista RE9, 2023, p. 14). A situação exige critérios de seleção de conteúdos, priorizando o que se torna importante para o curso, na visão docente, ou seja, referenciam-se conteúdos de acordo aos sentidos de “verdades” com os quais cada docente trabalha.

Então professora, em um primeiro momento, a gente tem aquele olhar para o plano de ensino, que é o que a coordenação vai oferecer, e a partir dali que a gente vai ampliar o nosso olhar né! Então, seguindo o que tá descrito ali e fazendo um diagnóstico de como a turma se compõe, de como é a diversidade do da turma, porque cada turma vai ter sua especificidade. A partir desse documento, do que a gente encontrou nele, eu trouxe para minha metodologia... E a metodologia, ela foi sendo mudada no decorrer dos semestres, para tentar atender essa diversidade, né. E algo que foi bem interessante, foi que eu tentei não colocar as minhas crenças né, acima do que era analisado, do que era visto, do que era mostrado... Então a gente partiu, num primeiro momento desse documento, depois de um olhar mais ampliado, e ia se modificando ao longo das atividades das práticas, nada enrijecido, respeitando sempre essa diversidade de crenças, de valores, de etnias... (Entrevista ES3, 2023, p. 01).

Conforme exigência institucionalizada de apresentação do plano de ensino no primeiro dia de aula, com dados que asseguram uma organização hierárquica, selecionam-se os conteúdos, sendo este documento, semestralmente, aprovado no colegiado de Licenciatura em Educação Física, com antecipação ao início das aulas. No caso de haver alterações na programação do documento em seus atos docentes (conteúdos, processos

⁶⁷ Utiliza-se, ao longo dos fragmentos das entrevistas, um asterisco (*) em substituição ao nome da disciplina/conteúdos específicos, por preservação a identificação dos corpos-docentes da pesquisa.

metodológicos etc.), ao longo do semestre, o plano de ensino deve ser, novamente, submetido ao colegiado, no intuito de aprovação das alterações (Ufac, 2013).

A narrativa do WE11 supracitada, explicita o disciplinamento com as normativas e o incômodo em lidar com as situações contemporâneas as quais cruzam os atos de currículo, se estabelecendo em resistências por parte de discentes, em relação ao conteúdo. Além disso, em virtude de acontecimentos “problemáticos”, registrados no percurso formativo do corpo-docente, ocorrem conversas abertas com discentes, porém, restritas à abrangência do conteúdo e aos sentidos de verdade do docente, sem brechas para a escuta discente de outros assuntos que não estejam pautados na razão de ser, do conhecimento da disciplina. Já no fragmento ES3, evidencia-se a flexibilização do plano e da abordagem docente, em relação ao respeito a diversidade dos corpos do contexto de prática, e o quanto o plano assume uma dimensão mais fluida.

Com isso, evidencio desacomodações estabelecidas pelas possíveis desordens à norma, as quais restringem o WE11 a reordenação da disciplina, em prol de uma prática mais significativa aos discentes. Porém, dentro da mesma disciplina, quando assumida pelo corpo-docente RE9, tem uma percepção mais sensível, em relação à prática, possibilitando brechas e redimensionando, desde que dentro do previsto na ementa, corroborando com o fragmento do corpo-docente ES3. Dessa maneira, os corpos-discentes acreanos quando recorrem aos discursos de resistências no espaço formativo (questionamentos, processos), a depender da atitude docente, aparentemente, conseguem ser ouvidos.

Os argumentos mostrados revelam diferenças de saber/poder na formação. “Levei pouco tempo para perceber que a classe social não era mera questão de dinheiro, que ela moldava os valores, as atitudes, as relações sociais e os preconceitos que definiam como o conhecimento seria distribuído e recebido” (hooks, 2017, p. 236). Diante disso, é notável que os atos de currículo definem e repercutem o que é ou não problema no contexto de prática, pois, ao fugir do controle de padrões de comportamento, preestabelecidos pelas verdades da colonialidade e construídas nas relações de saber/poder, o tolhimento dos corpos é reordenado e novamente trazido para a norma, a não ser que o docente esteja, intencionalmente, disponível para ouvir e aprender com as narrativas discentes.

Renunciar ao monopólio de verdade torna-se emergente na formação (Tapias, 2013). Sem este movimento, seguem sendo reproduzidas narrativas conservadoras, sem ouvir e enxergar outras lógicas de vida. A exemplo, destaco ainda no relato de WE11 as

intenções de prática, porém com a impossibilidade de criações de experiências ao colocar dois pontinhos de caneta nas costas de discentes (homúnculo somatossensorial)⁶⁸. Alega o corpo-docente que isso seria inviável, porque precisa ser sem camiseta. Cita que vai dar problema, que será acusado de assédio, e que dentro disso tudo, o docente vira refém, não podendo mais ensinar.

[...] a gente agora tem que fazer o seguinte, por exemplo, eu corrijo alguns alunos na sala e digo, gente não se fala 'Framengo'. Professor, você não pode corrigir isso não. E eu digo 'Framengo' tá errado, é Flamengo! E vem a resposta, esta é a minha forma de me expressar. Então o que é que acontece, o professor tem que fazer referência, para esse tipo de coisa. A gente tem que dizer: Você está certo! Eu estou aqui, corrigindo algo que eu não deveria. E é isso mesmo! E ainda escutar que, se estou entendendo é porque ele está certo! Nós perdemos a função de ensinar, a gente virou refém! (Entrevista WE11, 2023, p. 05).

O fragmento suscita reflexões em torno da formação de professoras/es em Educação Física e formação humana em geral. Dentre estas: como formar cidadãos para mundos possíveis, com lógicas decoloniais, em um contexto carregado de colonialidade? Quais verdades estão sendo ensinadas? Como despir-se desses condicionamentos que disciplinam corpos em uma lógica única? Evidentemente, não há respostas fixas para essas perguntas, mas, acredito que “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade” (Freire, 2018. p. 75).

Em tal premissa, constrói-se a resistência pela manutenção da vida, fundamentando-se em posturas rebeldes e revolucionárias, comprometidas com a transformação humana, freando a perpetuação do conservadorismo. Baseada em autoras/es críticas/os, busco o diálogo baseada em prática decolonial, antirracista, compartilhado na esperança de igualdade e equidade social.

As discussões conservadoras sobre a censura no ambiente universitário contemporâneo frequentemente dão a entender que a ausência de diálogo construtivo, a imposição do silêncio, ocorrem como subproduto dos esforços progressistas para questionar o conhecimento canônico, criticar as relações de dominação ou subverter os preconceitos de classe burguesa. Pouco se discute — se é que se discute — o modo com que as atitudes e os valores das classes

⁶⁸ O homúnculo somatossensorial, também conhecido como homúnculo sensorial de Penfield, é uma representação no cérebro que mapeia as áreas responsáveis pela sensação tátil, proprioceptiva e de dor do todo o organismo. Esse mapa reflete a sensibilidade de diferentes partes do corpo e está localizado no córtex somatossensorial. A representação desse homúnculo é distorcida, com algumas partes do corpo sendo maiores do que outras, dependendo da quantidade de receptores e da intensidade da sensação percebida em cada região.

materialmente privilegiadas são impostos a todos por meio de estratégias pedagógicas tendenciosas (hooks, 2017, p. 238).

A prática de uma educação intercultural e decolonial requer acreditar em mudanças possíveis, a partir da sensibilização do “eu+tu”, trazendo para as discussões, nos contextos de práticas, tensionamentos em relação à ordem social em vigor, aos preconceitos, ao racismo, ao conservadorismo da Educação Física. Pretende a compreensão da existência de outros modos de vida, de ser, estar no e com o mundo, contrapondo-se ao sistema colonizador, que hierarquizou corpos das florestas, dos rios, dos campos e das cidades. Há uma emergência de reconhecimento e potencialização nas relações da formação, no sentido de que os corpos-docentes se afetem pelos movimentos socioculturais, políticos, históricos acreanos, reconhecendo-os como possibilitadores de transformação curricular.

Os modos de existência, atravessados no cotidiano da prática docente, podem ser exemplificados nas distinções de corpos construídos para ocupar esse lugar universalizante. Porém, destitui-los dessa lógica, depende do entendimento de que os corpos-docentes, em seus atos de currículo, contribuam para as desacomodações, correndo riscos em relação ao lugar de poder e privilégios que ocupam. Por consequência, no diálogo do coletivo-docente, poderiam ser construídas brechas articuladas intencionalmente, em busca de saber, ser, poder, existir sem hierarquização, sem a preocupação de quem sabe mais, falando e ouvindo discentes e colegas, acerca de possibilidades para a formação de professoras/es em Educação Física.

Em algumas entrevistas com os corpos-docentes, anuncia-se a verificação de maneira sutil, da construção de ambientes transformadores, acolhendo diferentes existências, prezando pelo jeito de ser de cada um/uma. À vista disso, adotam perspectivas pedagógicas de natureza crítica, promovendo desvelamentos que contrariam os discursos de corpos padronizados e “[...] enfatizam uma compreensão da política da diferença, da raça, da classe, social, do gênero, mesmo que a dinâmica da sala de aula permaneça convencional, igual a como sempre foi” (hooks, 2017, p. 239).

A gente não está lá para julgar a composição corporal de ninguém, a gente não está lá para determinar padrões corporais de ninguém. Nós estamos lá, de maneira muito GENEROSA, e o colega está sendo generoso em deixar com que eu aprenda, se dispondo a eu fazer a avaliação física, e ao outro, aferir medidas no meu corpo, e o mínimo que eu tenho que fazer é respeitar esse colega por isso. Então, nessa fala eu já sou bem direto em relação a isso. E digo que nenhum olhar, comentário, seja ele de amigos de anos, ou brincadeiras porque já é do grupo, não serão aceitos dentro dessa aula, não é

o espaço para isso, independente de manter um convívio ou uma amizade, esta aula não é espaço para isso, e não vai ser tolerado nenhum tipo de desrespeito [...] Justamente, esses cuidados, independente da orientação sexual, independente da condição do estado de vida, se é um indivíduo mais obeso ou se é um indivíduo muito magro, pessoas que tem um tipo corporal magro e tem vergonha de ficar sem camisa... É determinante que nenhuma conduta ou comentário que traga algum tipo de constrangimento, seja tolerado nessa prática. Então se traz um ambiente seguro, e ao mesmo tempo, como eu bato bem nessa questão de que o colega está sendo GENEROSO, em relação a aceitar você avaliá-lo, para você aprender, a minha leitura é de que, me parece, naquele momento, eles estão muito mais preocupados em acertar o ponto médio, por exemplo, de uma dobra cutânea na marcação, do que julgar se o colega é gordo, é magro, é gay, é lésbica, é branco, é negro.... Parece que o ambiente neutraliza (Entrevista, OE1, 2023, p. 06-07).

A contribuição da fala da entrevista OE1, converge à construção de um ambiente entusiasmante perante o estabelecimento de limites criteriosos para todas/os, respeitando as individualidades na coletividade. Mesmo tendo estabelecido regras para o convívio, estas partem de um corpo transgressor, atravessado por interseccionalidade que reverberam em seus atos de currículo, pois sente diariamente, as afrontas de uma sociedade racista, homofóbica, patriarcal, e força, por meio de relações do ser, poder e existir no movimento curricular, práticas, disruptivas. Transgredir, neste caso, concretiza-se por meio de ato político, enraizado nas lutas de um corpo autodeclarado acreano, que ecoa as experiências históricas da revolução. Ao criar estratégia para atender todas/os, provoca estranhamentos em relação às existências no contexto, permitindo visibilidade a outras lógicas. Em acordo com Walsh (2009a), ainda de forma funcional e reforçada por hooks (2017), pois mantém a dinâmica do sistema. Em ação, parte de uma experiência coletiva, sendo também um corpo outro na coordenação/orientação da disciplina e, assim, ao falar e escutar, consegue, por meio de seus atos de currículo, destituir os silenciamentos, mesmo que provisoriamente, no espaço da formação. Saliento também, a possibilidade de construção de discursos de outra ordem na formação de professoras/es em Educação Física da Ufac, principalmente, na produção de sujeitos sensibilizados por outras formas de existência no cotidiano acreano.

Diante dos dados de pesquisa, avalio que as articulações discursivas acabam compondo o movimento curricular do curso, arraigadas aos conhecimentos hegemônicos e, por vezes, provisórios (Barreiros, 2010, Burity, 2010). Dessa forma, no contexto de prática, os dissensos emergentes do campo de poder em disputa, são transitórios. Somado a isso, apesar dos acontecimentos cotidianos dentro da instituição serem carregados de discriminações e exclusões, em função de um conhecimento opressor e patriarcal, escolho

pela intensificação do olhar, no sentido de enxergar outros mundos no/para o movimento curricular de Educação Física.

Outro exemplo com indícios a um conjunto de manifestações culturais diversificadas expõe atos de currículo com conhecimentos conservadores, alegados em função da disciplina a qual coordenada na área esportiva, também em acordo ao que expõe hooks (2017), em atendimento ao sistema patriarcal. Por vezes, as narrativas conservadoras são provisórias, permitindo o reconhecimento e a potencialização da diversidade acreana. O exemplo de prática, vem de um corpo-docente carregado de interseccionalidades, e registra o quanto aprende, diariamente, em cada aula ministrada, acreditando no processo de ensinar-aprender como uma em via de mão dupla (JE7, 2023).

*[...] na universidade, a gente acaba tendo que lidar com os nossos alunos, enquanto futuros profissionais. Então, ser HUMANO, eu acho, que em primeiro lugar. A minha postura e atitude, desde quando eu entrei, ainda permanece a mesma. Eu falo para eles que infelizmente, a minha disciplina de *, é uma disciplina que a gente vai ter que repetir muito, porém, nós temos que conhecer o limite de cada aluno nosso. E temos que conhecer, de que forma, cada aluno nosso vai aprender. Eu trabalho com uma turma de 30 alunos, de 30 formas diferentes. Eu sei quem é aquele aluno que vai aprender mais rápido por repetição, [...] porque eu vou conversar com ele durante a aula, porque eu vou tirar um pouco o sentido de aprender a *, para ele se sentir, como é que eu posso dizer, ACOLHIDO, eu acho que essa é a palavra. Então, eu acabo ficando amiga da maioria dos meus alunos, senão de todos, porque a gente tem uma linha muito tênue, e eu consigo fazer essa divisão entre eu sou professora, mas eu também estou aprendendo com vocês. Isso é uma coisa que eu não vou deixar de repetir, eu acho que a gente aprende diariamente (Entrevista JE7, p. 02).*

Com isso, “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso” (Freire, 2018, p. 25). Descortina-se, então, em tais atos de currículo, um apuramento em relação às experiências com reconhecimento dos corpos. Embora em contexto de prática esteja reproduzindo dinâmicas convencionais, em função da disciplina técnica, que ensina, oportuniza e entrega o melhor de si em suas aulas independente de quem seja a/o discente, dando visibilidade e potencializando a diversidade local.

O reconhecimento desses corpos, por si só, rompe com o naturalizado e desestabiliza a ordem, pelas diversidades/diferenças. Há, porém, a possibilidade de reprodução do *status quo*, afinal, estão todos imersos nessa lógica, a partir de uma disciplina técnica (repetição de movimentos). Retomo, nessa exposição que, tanto OE1,

quanto o JE7, são corpos docentes, acreanos, sindicalizados, o que me parece denotar, resistência à opressão, e compreensão em relação às lutas acreanas por direitos.

A seguir, trato do último parâmetro de exploração, a respeito das entrevistas, quanto a articulação no contexto de prática do ensino, pesquisa e extensão. Diante esse aspecto, o corpo-docente RE9, confirma que não tem conseguido, atender essa indissociabilidade. É observável certa dificuldade por parte docente na articulação das dimensões de ensino, pesquisa e de extensão. Talvez, neste caso, por ser da área geral da saúde, encontre dificuldade em mobilizar no contexto do curso os respectivos aspectos no movimento curricular.

[...] as últimas pesquisas e extensões que eu fiz, de âmbito geral, eu não tive participação por exemplo, de alunos de educação física, a maioria veio da medicina, da enfermagem, pela temática que eu tenho trabalhado, mais nessa questão da Saúde da Mulher. Então, na Educação Física, isso ainda é uma limitação, não tenho conseguido abrangê-los, dentro do que eu tenho trabalhado (Entrevista RE9, 2023, p. 06).

Em parte, se compreende a limitação posta na narrativa de RE9, por conta do vínculo formativo e da atuação em um curso com especificidades voltadas ao cotidiano escolar. Porém, diante da abrangência do ato docente, a oferta ocorre de forma parcial, visto em atendimento às especificações do PPC, constar que a formalização destas dimensões deve ocorrer durante todos os períodos de integralização do curso (Ufac PPC-EF, 2005).

Ainda nesse aspecto, RE21 explicita a negativa da oferta de atividades articuladas ao tripé em sua prática, e registra que não se encaixa nessa lógica da produção do conhecimento, que pauta a formação de professoras/es em Educação Física escolar na perspectiva técnico-biológico/saúde. No que tange a esse parâmetro, as entrevistas mostram pouca adesão dos corpos-docentes, na oferta do tripé ensino, pesquisa e extensão, dentre as áreas específica, afim (saúde geral) e pedagógica.

Eu não tenho feito, né?! Não tenho me encaixado em nenhum grupo de pesquisa, nunca me encaixei em um grupo de pesquisa. Tenho muita vontade, muita, mas, assim, pela parte da memória, que eu acho que ela é importante, [...]. Enfim, eu não tenho me encaixado nesses grupos de pesquisas aqui, porque eu não quero ficar pesquisando a mão que faz tal movimento, enfim [...]. O tipo de pesquisa que eu gostaria de estar fazendo era em outro nível, né?! Primeiro, qualitativa, com métodos diferentes do que sejam esses métodos mais de tomar e botar em planilha, somar e tirar a média lá. Então, isso é uma grande dificuldade. Não tenho feito isso, tenho articulado pouco isso nas minhas disciplinas (Entrevista RE21, 2023, p. 09-10).

Nesse sentido, as entrevistas em sua maioria, retomam a ênfase dada para a área técnico-biológica/saúde, com pouca visibilidade às questões socioculturais, históricas e políticas do conhecimento, além de registrar a carência em articulações do ensino, da pesquisa e da extensão em contexto de prática e articulada ao âmbito escolar.

Na entrevista AE10 registra: *“Eu acho que estou muito mais próxima, apesar de que eu aceito todos os alunos que vem lá da licenciatura [...] porque eu acho que esse conhecimento sobre como o corpo envelhece, sobre as alterações fisiológicas, sociais, isso é muito importante [...]”* (Entrevista AE10, 2023, p. 06). Além dessa narrativa das atividades de extensão, o corpo-docente relata o curso de licenciatura, em que *“[...] fico devendo lá dentro, porque eu não tenho nenhum projeto de extensão específico que eu trabalharia dentro dessa disciplina”* (Entrevista AE10, 2023, p. 06).

Percebo nas narrativas, certa isenção de responsabilidade, em proporcionar experiências em cotidianos diversificados e de promover atos para formação em âmbito escolar. Interpreto, nesse sentido, um desprestígio com a formação de professoras/es para a Educação Básica, na oferta de práticas que promovam a articulação com dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, na produção de conhecimentos plurais. O que me parece silenciar, no movimento do currículo, diálogos em outra ordem, perpetuando mais do mesmo (Krenak, 2020a, Tapias, 2013).

Na contramão desse processo, mesmo que de forma intermitente, assentado no movimento curricular da formação de professoras/es de Educação Física, quanto a função docente, passo ao fragmento JE7.

Eu não consegui ainda, fazer essa junção com turmas completas, até porque tem pessoas que não tem muito interesse. Mas quando eu tinha o projeto de extensão, eu sempre convidava os alunos que tinham interesse, [...] para ter experiência com os alunos no projeto de extensão. Eu sempre os colocava como voluntários né, eles já saiam com certificado e a gente fazia variação, indicava um aluno para cada um acadêmico, fazendo a iniciação, do início ao fim. E eu gostava também, de pedir para eles fazerem o relato da experiência, daquelas semanas. Na pesquisa, muitos alunos me procuram todos os anos, para a gente trabalhar em cima do TCC com esse foco. Agora, eu não tô tendo tempo, eu não tô pegando nenhuma orientação, você sabe que é complicado trabalhar e estudar. Na minha idade, parece que eu tô achando três vezes mais complicado. Mas normalmente, eu trabalhava nesse tripé, e eu gostava de trabalhar no sentido de fazer com que eles passassem por todas as experiências. Quem passa por uma universidade, que não passa pela pesquisa e pela extensão, que fica só no ensino, na graduação, eu acho que deixa a desejar, deixa de aprender muito conteúdo (Entrevista JE7, 2023, p. 07).

Alguns relatos anunciados, aparentam repercutir certa isenção de responsabilidade, em relação à formação de professoras/es para a Educação Básica em

contexto escolar real. Mesmo alguns sujeitos anunciarem as experiências no ensino, na pesquisa e na extensão, são atos que não estão vinculados com a prática em contexto escolar. Os questionamentos que ficam direcionam a pensar em como ensinar a ser professora/or, sem instrumentos estratégicos para visibilizar outras ordens de existência? Por que reproduzir práticas em acordo ao mercado capitalista-econômico, desprivilegiando determinadas racionalidades em detrimento de outras? Como em instituição federal, em nível superior, sensibiliza formadoras/es para a compreensão, necessidade e visibilidade de outros conhecimentos? Essas e outras perguntas seguem em aberto, a fim de impulsionarem as reflexões acerca da articulação dos saberes de corpos-docentes, com modos outros de existir acreano.

Diante da evidente limitação em articular ensino, pesquisa e extensão no contexto de prática, identificado por meio das entrevistas, na continuidade do capítulo, passo ao indicador “Produção do coletivo docente na relação entre as dimensões de ensino, de pesquisa e de extensão”, a partir dos documentos produzidos pelos docentes (Planos de Curso, Projetos de Pesquisa e projetos de Extensão).

5.2 PRODUÇÃO DO COLETIVO DOCENTE NA RELAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Este indicador, corresponde também à categoria “Formação de Professoras/es no contexto de prática”. Esta análise documental verifica os planos de curso/ensino, projetos de pesquisa e de extensão do período de 2018 e 2021, do coletivo dos corpos-docentes sujeitos da pesquisa, e tem a intenção de validar a indissociabilidade do tripé, em vista de que, na maioria das entrevistas, foi identificada a limitação quanto ao cumprimento desses componentes no movimento curricular. A restrição da junção das três dimensões, enquanto atividades essenciais na produção do conhecimento para a formação de professoras/es, torna-se um aspecto preocupante, anunciado nas entrevistas.

Apresento, no quadro a seguir, os parâmetros que orientaram a análise do mapeamento da produção individual, referente ao coletivo docente da pesquisa.

Quadro 12 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Plano de Curso/Ensino, Projeto de Pesquisa e Projetos de Extensão”

| PARÂMETROS PARA EXPLORAÇÃO EMPÍRICA “PLANO DE CURSO/ENSINO, PROJETO DE PESQUISA E PROJETOS DE EXTENSÃO” |
|---|
| Apresenta indissociabilidade nos atos do currículo, na produção de conhecimentos outros (histórico-sociais), com experiências distintas. |
| Apresenta indicativos de aproximação com as questões socioculturais que envolvam as relações étnico-raciais, inclusivas do cotidiano acreano. |
| Possibilita atos diversificados, abertos, criativos, que dialoguem com as existências acreanas. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Diante da oferta no PPC do tripé ensino, pesquisa e extensão, apontada anteriormente por meio das entrevistas, abordo a identificação de como ocorre e se ocorre a articulação dessas dimensões, por meio dos documentos individuais produzidos pelos corpos-docentes.

Destaco que em estudo acerca da temática, a dependência de articulação consta nos princípios norteadores para as universidades brasileiras (Ribeiro; Scherre, 2022). Tais determinações, constam no Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2024) da Universidade Federal do Acre, com o compromisso na produção de conhecimento, no reconhecimento da diversidade e pluralidade, no respeito ao modo de vida dos povos e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Ufac, 2019).

Menciono ainda, que as diretrizes previstas pela Ufac aparecem coadunadas com a legislação vigente (Lei nº 9. 394, de 20 de Dezembro de 1996). Todavia, ao longo da verificação dos dados da pesquisa, identifiquei restrições quanto ao cumprimento da indissociabilidade, o que confirma o relatado nas entrevistas. Ademais, saliento que as mesmas ressoam a produção de conhecimentos socioculturais dos corpos-docentes em suas experiências distintas.

Compreendo, portanto, os desafios postos no contexto, relacionados aos atos curriculares docentes para a formação de professoras/es em Educação Física, e friso, que a indissociabilidade existente encontrada nos documentos, está atrelada a produção do mesmo, registrada na história da área da Educação Física, perpetuada em sua maioria, no contexto de prática, por uma educação com discursos conservadores.

Destaco que, dos 21 corpos-docentes e suas respectivas produções, constam 893 planos de curso, 40 projetos de extensão e 10 projetos de pesquisa (2018 – 2021). Em

virtude do indicador de análise, foram selecionados 22 planos de curso, 9 projetos de extensão e 3 projetos de pesquisa das produções do coletivo dos corpos-docentes, por conterem oferta e institucionalização dos documentos nas três dimensões, visíveis no quadro a seguir.

Quadro 13 – Pesquisas institucionalizadas e a relação com a dimensão do ensino e da extensão

(continua)

| CORPO-DOCENTE | TEMA DO PROJETO DE PESQUISA | DISCIPLINA | PROJETO DE EXTENSÃO |
|---------------|---|---|--|
| ME2 | Parâmetros Influenciadores Na Fragilidade Dos Eritrócitos De Pacientes Em Hemodiálise (2020 a 2025) | 2019- Metodologia da Pesquisa em Educação Física II | <ul style="list-style-type: none"> ▪ III Desmistificando a Imunologia (2018) ▪ Histórias em Quadrinhos (Hq): Fazendo História na Graduação (2019) ▪ Palestras e Minicursos Relacionados à Habilidades e Técnicas Laboratoriais, Tecnológicas e Pedagógicas (2019) ▪ V Desmistificando a Imunologia (2019) ▪ Simpósio de Educação Física Rendimento Escolar e Saúde – Seres (2021) |

Quadro 13 – Pesquisas institucionalizadas e a relação com a dimensão do ensino e da extensão

(conclusão)

| CORPO-DOCENTE | TEMA DO PROJETO DE PESQUISA | DISCIPLINA | PROJETO DE EXTENSÃO |
|---------------|--|--|---|
| JE7 | Avaliação Da Qualidade De Vida E Nível De Estresse De Docentes Do Centro De Ciências Da Saúde E Desporto Da Universidade Federal Do Acre (2018 a 2019) | 2018- Metodologia do Tênis 2018- Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física II 2018- Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física IV 2018- Metodologia da Natação 2018- Metodologia do Tênis 2019- Introdução as Atividades Aquáticas 2019- Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física III 2020- Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física III 2020- Introdução as Atividades Aquáticas 2020- Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física I 2021- Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física III 2021- Introdução as Atividades Aquáticas 2021- Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física I | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso de Hóquei Subaquático (2018) ▪ Curso de Iniciação ao Badminton e Beach Tênis (2019) ▪ Atividade Física e Lazer: Promoção da Saúde do Idoso (2020) |
| ME17 | Avaliação Do Vo2 E VFC da População Sintomática e Assintomática Pós Pandemia Covid-19 (2020 a 2021) | 2018- Metodologia do Atletismo Escolar I 2018- Metodologia do Atletismo Escolar II 2019- Metodologia do Atletismo Escolar I 2019- Metodologia do Atletismo Escolar II 2020- Metodologia do Atletismo Escolar I 2020- Metodologia do Atletismo Escolar II 2021- Metodologia do Atletismo Escolar I 2021- Metodologia do Atletismo Escolar II | <ul style="list-style-type: none"> ▪ O Rugby Escolar e a Formação de Valores Humanos (2018) |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Afirmo, a partir desses dados, que a produção de conhecimento baseada na pluralidade regional, comprometida com a educação democrática, com os modos de vida acreeanos e baseada na multidimensionalidade de conhecimentos e saberes, apresenta-se restrita a alguns atos de currículo do coletivo docente, sendo confirmada pelas entrevistas.

Quanto à oferta simultânea no curso de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, identifico, na análise, a vulnerabilidade desse parâmetro no movimento curricular e sua articulação no aspecto formativo do profissional para a Educação Básica. Igualmente, percebo a ausência de conteúdos com referência às questões socioculturais (diversidades/diferenças, étnico-raciais, inclusivas, gênero, sexualidade, entre outras). Destarte, ratifico que, nos documentos analisados, há produção voltada para a área biológica, dentro do aspecto da saúde de forma genérica, a qual distancia-se dos aspectos inclusivos e de interseccionalidades no trato com as diversidades/diferenças, na formação de profissionais para a realidade da Educação Física escolar, voltados à saúde e bem-estar humano (físico, mental e social). Com isso, não há registros nos documentos, de conteúdos e/ou sentidos de práticas adaptativas para pessoas com deficiências e/ou relacionadas aos marcadores de diversidades/diferenças e suas interseccionalidades, apontadas pelos sistemas estruturais de classificação sociopolíticos e históricos, conforme Schwarcz (2012), Zamboni (2014) e Miskolci (2014).

A oferta e a indissociabilidade de planos de curso, projetos de pesquisa e de extensão, são apresentadas por três corpos-docentes. O sujeito ME2, apresenta pesquisa de 5 anos de duração – “Parâmetros Influenciadores na Fragilidade dos Eritrócitos de Pacientes em Hemodiálise (2020 a 2025)”, voltada para a área da saúde (médica), sem relação com a Educação Física Escolar. Ele ministra uma disciplina no período de 2018 a 2021 e 5 projetos de extensão institucionalizados, sendo 1 com abordagem escolar, dentro do aspecto biológico-saúde. Diante disso, notadamente há uma produção quantitativa significativa de projetos de extensão na área biológica/saúde.

Referente ao projeto de pesquisa do corpo-docente JE7 - “Avaliação da qualidade de vida e nível de estresse de docentes do Centro de Ciências da Saúde e Desporto da Universidade Federal do Acre” (2018 a 2019), há na produção uma preocupação com o contexto universitário, para a área da saúde funcional de docentes. O estudo não consta no conhecimento abordado nas disciplinas que ministra. Quanto à sua produção extensionista, direciona para a área técnico-biológica/saúde, sem foco objetivo no aspecto escolar, e relacionada com algumas disciplinas ministradas. Destarte, ratifico que, nos documentos analisados, há produção voltada a área biológica, dentro do aspecto

da saúde de forma genérica, a qual distancia-se dos aspectos inclusivos e das diversidades/diferenças, na formação de profissionais para a realidade da Educação Física escolar.

Por conseguinte, o corpo-docente ME17 apresenta pesquisa na área da saúde (médica) - “Avaliação Do Vo2 E VFC da População Sintomática e Assintomática Pós Pandemia Covid-19” (2020 a 2021), sem relação com as disciplinas ministradas, oferece uma extensão na área escolar, com ênfase técnico-esportiva, assim como as disciplinas ministradas, que também, configuram-se nessa ênfase, mas sem articulação com a dimensão da extensão e da pesquisa.

Portanto, afirmo que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no currículo do curso de licenciatura em EF da Ufac, se concretiza somente, pela oferta de planos e projetos de 3 corpos-docentes, em atendimento ao previsto no PPC, sendo as ofertas de forma contínuas e simultâneas (Ufac PPC-EF, 2005). Porém, esses atos não atendem a intenção de que as práticas de extensão, estejam vinculadas aos processos de formação em Educação Física (ensino) e articuladas com a produção do conhecimento (pesquisa), no intuito de promover uma formação de professoras/es onde o discente universitário, seja protagonista em sua formação cidadã, articulando diferentes entes nessa dinâmica (professoras/es da Educação Básica, estudantes da educação escolar básica, pessoas da comunidade, egressos do curso de Educação Física, entre outros). Isso para que se potencialize uma intencionalidade outra, não se limitando em práticas conservadoras de aprendizagem.

Portanto, a análise documental contabiliza a fragilidade constatada nas entrevistas, anunciando a baixa produção científica no curso, com invisibilidade de saberes dos povos das florestas, dos rios, dos campos e das cidades, bem como, aponta pouca articulação com atividades em âmbito escolar. Portanto, afirmo que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no currículo do curso de licenciatura em EF da Ufac, se concretiza somente com 3 corpos-docentes, em atendimento ao previsto no PPC e com ofertas contínuas e simultâneas (Ufac PPC-EF, 2005).

Os indicativos concernentes às aproximações com as questões socioculturais e político-pedagógicas, de vertente crítica, envolvidas com as relações de diversidades/diferenças do cotidiano acreano, não se solidificam nos documentos produzidos pelos corpos-docentes. Ademais, a matriz biológica/saúde, com a qual se opera os textos, fragiliza o reconhecimento de outras perspectivas teórico-metodológicas,

produzindo conhecimentos normativos, em atendimento a preceitos baseados na colonialidade.

As práticas por meio de suas manifestações culturais dentro de sua provisoriamente, demandam a criação de fissuras, desestabilização do conhecimento no movimento do currículo, para então, ser possível a operacionalização de conceitos e epistemologias outras, divergentes da ordem de conhecimento conservador registrada no PPC-EF. Na mesma medida, verifica-se — estudos de Walsh (2009, 2009a, 2010), Freire (2018) e hooks (2017) — os riscos assumidos com o inacabado, relacionado com as diversidades/diferenças no contexto de prática, quando pensado de forma crítica.

Então, para a efetivação da conscientização em assumir posições e práticas de uma educação intercultural crítica, reivindica-se ferramentas, mecanismos para romper com a sociabilidade humana eurocêntrica, promovendo o despertar de sinfonias, com mundos possíveis.

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (Freire, 2018, p. 42).

Assim, com o findar do capítulo, confirmo a hipótese da tese de que a formação de professoras/es no contexto de prática do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Acre, articula de forma normativa e conservadora, os conhecimentos técnico-biológicos/saúde, vindo a atender aos preceitos baseados na colonialidade. Não obstante, os corpos-docentes, em seus atos de currículo, apresentam algumas práticas com elementos voltados ao contexto da cultura escolar, identificados por meio das entrevistas e de forma tímida nos documentos analisados (Planos de Curso, Projetos de Pesquisa e projetos de Extensão).

Contudo, são evidenciados silenciamentos aos modos de existências acreanas no movimento curricular, mesmo existindo algumas práticas de resistência, quanto aos corpos indígenas, afro-brasileiros, mulheres, LGBTQIAP+, que vivem o cotidiano das florestas, dos rios, dos campos e das cidades, identificadas nas entrevistas, ainda assim, diante da proposição da tese, não há intencionalidade crítica, na articulação dos saberes de corpos-docentes, em contexto de prática, com modos outros de existir acreano.

Stroher (2022), em seu estudo, aborda as relações dos corpos em formação inicial, durante suas experiências na Educação Básica, e captura das narrativas de discentes, as influências escolares que os levaram a cursar Educação Física. Aponta que nas diversas experiências escolares, as práticas esportivas e/ou de rendimento, são para alguns, grandes influenciadoras na escolha da formação profissional, e para outros, influenciadoras devido sua inexperiência, pois essa mesma prática esportiva, era destituída de sua relação corporal, por não ser habilidoso. Denota, com isso o autor, o aspecto do par experiência-inexperiência, apontada na lógica monocultural, de um padrão único instituído aos corpos nas aulas de Educação Física escolar, em acordo com a colonialidade.

Nesse contexto, é possível detectar uma dinâmica de aperfeiçoamento das técnicas corporais voltadas aos esportes acima citados e que direcionaram um campo de entendimento da Educação Física [...]. Esses corpos-discentes, por serem mais habilidosos com o handebol, voleibol e futsal, encontraram, nessas experiências, motivações para seguir a carreira como corpo-professor de Educação Física. Ao mesmo tempo e em outros contextos, instaurou a inexperiência ao serem negligenciadas as possibilidades de aproveitamento das aulas [...], justamente pela inabilidade nesses mesmos esportes (Stroher, 2022, p. 93-94).

Assim, para além dessa comprovação conservadora, de que somente participavam das aulas de Educação Física escolar, os que sabiam jogar e “[...] *‘Aquele que não sabia ou errava ficava lá na arquibancada. Aí, com isso, como eu não participava muito. Eu não gostava das aulas. Achava as aulas chatas’*” Stroher (2022, p. 94 - grifos do autor). O autor, nesse binarismo relacionado pelo par — habilidoso-inabilidoso, certo-errado, experiente-inexperiente — visibiliza a repressão sofrida pelos corpos em formação inicial, em período escolar, além de enunciar o que é e não é considerado permitido aos corpos nas aulas de Educação Física, em contexto escolar, reforçando urgentemente, a necessidade de reflexão sobre os atos docentes, no movimento curricular da formação de professoras/es de Educação Física. Nessa direção, ainda expõem:

O professor de Educação Física ia para o pátio, os meninos jogavam futsal, as meninas iam pular elástico, ficar correndo, brincar de amarelinha, pega-pega. [...] Eu não tive muita vivência no fundamental. Já no ensino médio, eu estudava à noite porque eu tinha que trabalhar de dia e a Educação Física era de dia, no contraturno, então eu não fazia Educação Física no ensino médio (relato da corpo-discente 4). A minha vivência de Educação Física na escola foi bem (pausa) nossa! O professor, ele não deixava... é, assim (dúvida), ele não escolhia as meninas para jogar, só os meninos que sabiam. [...] Eu pegava as meninas e falava “vamos embora, vamos pular elástico, vamos pular

amarelinha, vamos atrás do colégio aí, deixa os meninos jogar vôlei. Então, assim, a gente nunca participava, quando participava, o professor colocava a gente só um pouquinho. Se a bola viesse e você errasse a bola, você já saía. Já fez sua parte. Então, eu vivia as brincadeiras tradicionais na minha Educação Física, que era amarelinha, pular elástico, adivinhar, essas coisas assim. Então, por isso, eu me interessei pela Educação Física (relato da corpo-discente 5). A minha vivência também não foi. Na verdade, eu nem tive muita vivência, né? Na Educação Física. Nas primeiras séries, eram mais brincadeiras e jogos, aí sim eu participava, gostava. Aí quando foi no final do ensino fundamental e ensino médio já era mais esportes (relato da corpo-discente 6) (Stroher, 2022, p. 94).

Os dados do estudo de Stroher (2022), corroboram com os dados encontrados nesta pesquisa, e reforçam a necessidade de potencialização de práticas do saber, ser, poder e existir dos corpos no movimento curricular, possibilitando a reflexão crítica da decolonialização das manifestações culturais locais, pelo diálogo entre as culturas dos corpos-docentes, vindo a contemplar a mobilização de suas próprias histórias de vida com os modos outros de existência de discentes formação inicial, convergindo para um conjunto de atividades expressas no referido projeto político, as quais não se concretizam, dentro da perspectiva de um projeto político, pedagógico e crítico.

Em suma, o compromisso dos corpos-docentes do currículo do curso de formação de professoras/es da Ufac, na posição ocupada, continua a reproduzir, em sua maioria, atos de currículo conservadores, dentro da padronização de corpos, na manutenção do conhecimento colonizador, enquanto conceitos impostos aos povos e grupos que aqui vivem, residem e resistem.

6 ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO COM MODOS OUTROS DE EXISTIR ACREANO

Figura 10 – Ser acreano



Fonte: Brasil (2003). Disponível em:
<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/04D00071.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

A cidade tem sido um lócus de poder, cujos espaços tornam-se coerentes e completos à imagem do próprio homem. Mas também, foi nelas que essas imagens se estilhaçaram, no contexto de agrupamentos de pessoas diferentes — fator de intensificação da complexidade social — e que se apresentam umas às outras como estranhas. Todos esses aspectos da experiência urbana — diferença, complexidade, estranheza — sustentam a resistência à dominação. Essa geografia urbana, difícil e surpreendente, é que nos acena com uma promessa específica, baseada em valores morais, e pode abrigar os que se sentem como exilados do Paraíso (Sennet, 2006, p. 24-25).

Este capítulo foi estruturado na pretensão de analisar a articulação da formação com os modos outros de existir acreano, no curso de formação de professoras/es em Educação Física, da Universidade Federal do Acre. O indicador que mobiliza esta categoria caracteriza-se a partir da “Produção do coletivo docente em relação a elementos interculturais no contexto de prática”. Nele constam as experiências diversas e complexas socialmente construídas pelos corpos-docentes, atreladas às resistências no contexto de prática das/os discentes.

Este capítulo, adota como empiria as Rodas de Conversa, onde os corpos-docentes da pesquisa transmitiram opiniões concernentes aos modos outros que compõem a acreanidade, auxiliado pelos demais textos da pesquisa. Como estratégia de ampliação da temática, recorri a Bento (2022), hooks (2017), Walsh (2009, 2009a, 2010 etc.) e Walsh; Oliveira; Candau (2018), expostas aos corpos-docentes da pesquisa, com intenção de adentrar em questões cruciais ao objeto de estudo desta tese, que convergem em tensionamentos de práticas da colonialidade do saber, ser, poder e existir.

Logo, o que se oportuniza neste capítulo, a partir das narrativas coletivas promovidas pelas Rodas de Conversa, são bate-papos entre iguais, com intensão de tensionar as diversidades/diferenças sem hierarquizações entre sujeitos, visto estarem entre pares, isentos de certas classificações político-sociais e culturais (Walsh, 2009, 2009a). Com isso, se promove certa desestabilização no que diz respeito à consciência de si, em relação ao contexto, o qual está carregado de vulnerabilidade, que tem a ver com o processo de formação de professoras/es, em razão de se estruturar em práticas culturais nomeadas e não marcadas (Bento, 2022).

Esse movimento, intencionalmente pensado, para/entre corpos-docentes no favorecimento da escuta do outro, somado ao que dizem de suas experiências de vida e

suas percepções formativas, propiciam articulações de saberes em torno de manifestações culturais, na/para formação em Educação Física da Ufac. Saliento que, na promoção de diálogo em mesmo nível hierárquico, se reconhece as diversidades/diferenças postas, entre ele/elas no ambiente, provocando percepções coletivas, quanto às distinções dos lugares que assumem e ocupam cotidianamente.

No movimento do currículo, a exemplo do fragmento das Rodas de Conversa: *“Sim tô te ouvindo. Já fui, já peguei bebê e já estou de volta em casa, a gente é muito versátil. Mãe, sabe como é!”* (Rodas de Conversa, RE9, 2024, p. 11). Essa narrativa dá visibilidade à relação de gênero, aos afazeres diários, aos tempos e espaços dos atos cotidianos do ser docente, os quais estruturam o conhecimento na prática de atuação profissional.

Porém, na mesma função docente, se compõem corpos não iguais, tampouco com práticas idênticas, ocupando um mesmo espaço no contexto institucional da Ufac. Eles possuem ou deveriam possuir “igual valor” enquanto formadoras/es, mesmo a maioria dos corpos, em acordo ao DRP, tendo se autodeclarado masculinos (12), o qual, é sabido, oferece mais privilégios do que aos corpos autodeclarados femininos (9), diante a produção conservadora de conhecimento.

Assim, do ambiente dialógico produzido, oportunizou-se aos corpos-docentes que falassem de suas experiências, de suas histórias de vida, e, premeditadamente, foi ofertado um espaço propício para esse fim, onde pudessem compartilhar uns com os outros os seus saberes, suas necessidades, carências, seguranças e/ou dúvidas, sonhos, desejos acerca do contexto da pesquisa.

O diálogo, dirigido na proposta das Rodas de Conversa, colocou em destaque as diferentes culturas do ser docente, em partilha entre iguais funções de poder, ser, existir que ocupam no curso, mas diferentes em suas formas de conceber e enfrentar o cotidiano. Assim, a relação de poder, mesmo estando presente, não determinou a necessidade de cumprir procedimentos hierárquicos, podendo os corpos-docentes se comunicarem espontaneamente, pois, destituídos de atributos de liderança, divulgaram seus atos de currículo voluntariamente, enquanto colegas, expondo-se à medida que se desenrolava a dinâmica do falar e do ouvir. Então, cada um à sua maneira, foi contando, refletindo, discutindo, provocando o outro, mediante a pluralidade cultural e posições de sujeitos que ocupam, mesmo tendo como balizador o PPC do curso.

Nessa intencionalidade da pesquisa, o procedimento conduziu os corpos-docentes da pesquisa a pensar o movimento curricular, do qual são produtores. Suas

narrativas levaram ao entendimento que, para as/os corpos-docentes, o currículo, de certa forma, “vem pronto”, por intermédio das determinações legais. Em consequência, não participam de fato da construção curricular do curso de licenciatura em Educação Física da Ufac, em virtude da incompatibilidade de tempo, salientando, nesse aspecto, que essa estruturação fica nas mãos de poucos, tendo a necessidade de se qualificar o currículo, afim de que apresente outras possibilidades de conhecimento, “[...] *que haja uma abertura, boa vontade dos professores, não só boa vontade, mas também atenção com a pesquisa, ensino, extensão, porque, às vezes, não é por falta de vontade que não nos reunimos, mas por falta mesmo de compatibilidade de agenda*” (Rodas de Conversa, EE15, 2024, p. 13).

No referente desse dado, são expostas também, implicações as quais denotam invisibilidade e desvalorização do trabalho extraclasse que efetivam as/os corpos-docentes, persistindo em naturalização da prática. Acerca do assunto, Monteiro *et al* (2022) afirma que, institucionalmente, materializa-se uma sobrecarga de fazeres, que parece não ter fim, como elaborações, implantações e monitoramento de planos e projetos (ensino, extensão e pesquisa), avaliações e respectivas correções, participações de conselhos colegiados, reuniões diversas, correspondendo aos estudos da área.

Aparentemente, a noção de “*falta mesmo de compatibilidade de agenda*” traz à tona relações de forças impressas na constituição da matriz conservadora do PPC-EF, em acordo ao sistema capitalista de produção/economia de mercado, mascarada na propagação da ideia de que se vive em uma sociedade igualitária. Reverberando contrariamente a essa sistematização de poder/saber está a pauta da perspectiva da interculturalidade crítica, resistindo ao sistema opressor e promovendo, por meio de práticas decoloniais, potencialidades outras de viver, ser, existir no mundo (Walsh, 2009, 2009a, 2010, 2013).

Trago para a pauta de reflexões o aporte teórico-metodológico da pesquisa, no intuito de mostrar que, mesmo contendo incompatibilidades, os corpos-docentes dedicam-se à escrita do currículo, do jeito que conseguem, por meio de ementas, objetivos, temas, unidades de conteúdo, procedimentos metodológicos, avaliações, entre outros. Nessa tarefa, anunciam-se ruídos quanto às pretensões desejadas para o curso, já que sofrem algumas resistências pelos corpos-discentes e corpos-docentes, em relação aos conhecimentos instituídos. É justamente no contexto de prática, que são validados os discursos normatizadores de um corpo padronizado, simultaneamente, gerando as relutâncias anunciadas pelas entrevistas, no capítulo anterior, em manifestações discentes.

Os corpos-docentes, ao sentirem-se provocadas/os e não conseguirem ultrapassar a estagnação do pensamento conservador, buscam alternativas, porém, não têm ressoado em saídas satisfatórias para pensar criticamente o movimento curricular. Isso porque se faz necessário, intencionalidade para com o rompimento do *status quo*. Caso contrário, os atos de currículo seguirão reverberando na continuidade de discursos padronizados. Então, alternativas de mudanças permanecem fora dos planos de práticas decoloniais, acomodando os corpos-docentes, dentro da mesma ordem, de quem sempre têm razão (Tapias, 2013).

E, quando esses corpos-docentes são colocados em diálogo, em torno de aspectos culturais, produzidos funcionalmente, enquanto estratégias metodológicas, em atendimento aos planos de curso, projetos de pesquisa e projetos de extensão, sinalizam na identificação do termo diversidades/diferenças, intenção sutil, na vertente crítica da interculturalidade, anunciado no capítulo anterior (Entrevistas OE1, JE7, 2023).

Nas Rodas de Conversa, essas anunciações ficam em suspenso, podendo (ou não) ser articuladas entre os pares, com sentido de mudança. Nesse exercício, mais do que encontrar as articulações no movimento do currículo, em relação aos modos outros de existir acreano, há a necessidade premente, em ao ouvir o colega, pensar em soltar as noções predeterminadas, normatizadas, podendo, quem sabe, propor a viabilidade de algo diferente em seus atos de currículo.

Nesse aspecto, torna-se importante, nos atos docentes, a mobilização de corpos-discentes em formação, em torno de propósitos outros que não coadunem, exclusivamente, com o mercado econômico em vigor, enquanto única lógica profissional. E sim, sejam fomentadas práticas com manifestações interculturais, convergindo aos modos distintos de existências das comunidades, não perdendo de vista as complexidades das políticas e dos sentidos de comunidade (Krenak, 2020, 2020a).

Mesmo que a ciência tenha avançado muito, em alguns aspectos, ainda caminha em sentido único de conhecimento. De tal forma, os indivíduos têm perdido a conexão com suas existências nas florestas, nos rios, nos campos e nas cidades acreanas. “A ciência, a medicina criaram uma extensão da vida com mil aparelhos, mas deixando de fora a escolha das pessoas de viver dentro do ciclo da vida e da morte que a natureza proporciona” (Krenak, 2020, p 62).

Com isso, constato que a desconexão advinda da promulgação do conhecimento padronizado permeia uma formação de professoras/es em Educação Física, submetida pela racionalidade colonizadora no movimento curricular, onde os corpos outros

aparecem silenciados em seus modos de existir, ver e sentir o mundo, adquiridos em suas experiências com o contexto. De acordo com a análise dos dados da pesquisa, por mais que os corpos resistam no contexto de prática, em seus modos de existência, o movimento curricular não dá conta de contemplá-los na formação.

O embasamento da interculturalidade crítica anuncia que, sem essa provocação intencional, na ruptura do sentido colonizador dado à Educação Física no currículo da Ufac, serão perpetuados os silenciamentos de experiências outras na formação. Nesse contorno, é importante refletir de que maneira os corpos-docentes, no movimento curricular do curso de licenciatura em Educação Física, articulam os saberes com os modos outros de existir acreano?

Portanto, para atender as características sociodemográficas e culturais da região, sendo articuladas à formação, buscando somar outras lógicas de vida, atenta-se aos atos de currículo, com foco nos aspectos das diversidades/diferenças, objetivando uma formação que pense o convívio social, a formação intelectual, a partir de práticas afeitas aos modos de existências acreanas, de formar lideranças para o contexto, de formar pessoas para o mercado de trabalho local, regional, pessoas mais afetivas, respeitosas, antirracistas, que sintam o pulsar da vida nos territórios do Estado. Para isso, carece do coletivo docente sensibilidade para com a complexidade existente no espaço local, buscando nas relações de ensino, pesquisa e extensão essas articulações. Nesse sentido, anunciam-se na sequência, algumas produções específicas, mas isso não quer dizer, ainda, que impacte objetivamente, em mudanças de rota para pensar outras formas de formação de professoras/es, porém, são intencionalidades, que geram tensionamentos nos atos de currículo do contexto de prática.

Araújo *et al* (2020), por exemplo, evidencia o esforço do coletivo docente e discente em promover, por meio de caráter documental, o registro das práticas do PIBID em Educação Física e suas respectivas produções, no período de 2014 a 2017, impactando na formação de professoras/es de Educação Física, ao relacionar as experiências formativas com as práticas pedagógicas em âmbito escolar. Silva *et al* (2020) faz um diagnóstico dos projetos de extensão, ofertados em 2018 nos cursos de Educação Física, alcançando 34 projetos institucionalizados, e avança, quanto a análise documental, priorizando a identificação das áreas de conhecimento, de como ocorre a seleção de bolsistas e as contribuições dos projetos para o curso de formação de professoras/es.

Silva; Evangelista; Padovani (2022), com pretensão em dar maior visibilidade quanto ao assunto de violência de gênero no curso de Licenciatura em Educação Física

da Ufac, analisando o contingente discursivo de base documental e de experiências, compreendendo os seguintes desdobramentos para violência (física, psicológica, sexual e qualquer tipo de discriminação sociocultural) evidenciam para o “[...] baixo número de denúncias e a falta de uma sistematização sobre o tema nos bancos de dados das instituições” (Silva; Evangelista; Padovani, 2022, p. 91).

Silva *et al* (2021) e Elicker (2023), por sua vez, apontam pesquisas em direção de uma cultura corporal da Educação Física promovendo o levantamento dos conhecimentos e práticas de esporte e lazer e suas políticas, relacionadas ao contexto regional. E ainda, Silva *et al* (2021) focam em estudos com escolares do Ensino Médio de instituições federais do Acre (CAP/Ufac e IFAC), atendendo as cidades-sedes de cada regional do Estado⁶⁹, com o mapeamento do início das práticas esportivas, tipos de práticas e sua relação com marcadores sociais.

Elicker (2023), direciona sua pesquisa para as políticas esportivas planejadas e implementadas no Acre durante os 20 anos (1999-2018), no chamado Governo da Floresta. Esse governo teve uma preocupação em combinar o desenvolvimento sustentável e a conquista da “florestania”, referência aos direitos sociais e territoriais dos povos das florestas (indígenas, seringueiros, colonos, ribeirinhos), ou seja, comunidades dos rios, dos campos e das cidades.

A disponibilidade de sentir o mundo das florestas, por meio de estudos e pesquisas na formação de professoras/es suscita maior aproximação aos atos de currículo entusiasmantes, com práticas reflexivas em torno do contexto, promovendo possibilidades outras na preparação de um profissional instruído para os cotidianos diversificados que se encontram na Educação Básica acreana. A exemplo, *“Eu não sei se seria possível, mas pensando em estratégia, em um pensamento a longo prazo para a formação, e se isso é possível, a questão de termos uma conversa mais próxima entre as disciplinas em si, no próprio contexto de formação”* (Rodas de Conversa, PE12, 2024, p. 01).

Porém, na atualidade, percebe-se certa passividade na prática da formação em

⁶⁹

- Cidade de Cruzeiro do Sul (Regional de Juruá),
- Cidade de Tarauacá (Regional de Tarauacá/Envira),
- Cidade de Sena Madureira (Regional do Purus),
- Cidade de Xapuri (Regional do Alto Acre) e
- Cidade de Rio Branco (Regional do Baixo Acre).

Educação Física da Ufac, gerada pela segmentação das estruturas curriculares, que ainda preveem o conteúdo clássico a ser ministrado de forma disciplinar, tendo formadoras/es responsáveis por essas escolhas, sem articulação com colegas e nem com movimentos sociais da região, para resistir e tensionar o currículo.

Então acho que um grande entrave é isso, a gente olha para o nosso currículo por disciplinas e não põe outro foco...então quando todo mundo começa a defender as suas disciplinas aí o currículo acaba ficando da forma como ele vem sendo tratado desde 2006, e realmente é uma questão bem complicada (Rodas de Conversa, JE5, 2024, p. 01).

Ressalto que, para mobilizar a formação com outros sentidos, o corpo-docente precisa colocar-se à disposição no contexto de prática, para subverter a ordem hegemônica, dentro da perspectiva regional, porque, pensar o que discentes precisam saber, recai na disponibilidade em afetar-se por outros modos de existir, fora da lógica cartesiana de que se tem sempre razão, vinculada à uma relação de poder/saber, produzida no curso. Por meio dos atos de currículo, as/os discentes precisam experienciar práticas com outras lógicas e seus modos de ser na escola, sendo sensibilizadas/os pelo contexto. Nesse sentido, para Schuchter e Lomba (2023), existe na formação de professoras/es uma “[...] relação direta com a qualidade do trabalho e com a satisfação do profissional que, em sua trajetória formativa, deve ter acesso ao fazer específico (diversos saberes, práticas cotidianas e conteúdos) que irá desempenhar” (Schuchter, Lomba, 2023, p. 03).

Sendo o movimento curricular configurado em sistemas de práticas sobrepostos e suas interseccionalidades, em acordo com Sacristán (2017) e Macedo (2017), e tendo as/os docentes a crença na estruturação do currículo, por meio do conteúdo selecionado, das normas de comportamento e valores sociais estabelecidos, como compreender que existem sentidos antropológicos, pedagógicos, políticos de educação e ensino, atrelados à escolaridade, anterior e paralelo ao tempo da formação, sem intencionalidade?

Anunciar as possibilidades de arestas na identificação de conteúdo úteis para outras lógicas de vida para o movimento curricular da formação de professoras/es de Educação Física da Ufac, é uma das pretensões contidas no atual capítulo da tese, não perdendo de vista o sentido de que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2018, p. 25). Para tanto, passo aos parâmetros do elemento de análise “Intencionalidade político-pedagógica”, conforme quadro a seguir.

Quadro 14 – Parâmetros para exploração empírica do elemento de análise “Intencionalidade político-pedagógica” (Rodas de Conversa, com auxílio dos demais textos da pesquisa).

| PARÂMETROS PARA EXPLORAÇÃO EMPÍRICA “INTENCIONALIDADE POLÍTICO-PEDAGÓGICA” (RODAS DE CONVERSA) |
|--|
| Indícios de articulação a manifestações culturais no contexto de prática (diversidades/diferenças). |
| Potencialização no movimento curricular, em relação aos modos de existir acreano (das florestas, dos rios, dos campos, das cidades). |
| Necessidade de formação com intencionalidade ao movimento com práticas decoloniais. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na abordagem “Indícios de articulação a manifestações culturais no contexto de prática (diversidades/diferenças)”, pretendo apresentar os indicativos anunciados nas Rodas de Conversa, com as culturas acreanas expressas no movimento curricular do curso. Na abertura de diálogo com os/as corpos-docentes, foi feito o registro de que se poderia tanto falar o que se pensa, quanto ouvir ao outro e suas maneiras como abordam os modos de ser, poder e existir de discentes na formação, apresentando suas ideias a respeito.

Ao ser possibilitado o exercício de troca de experiências dessas manifestações do contexto de prática, o coletivo de corpos-docentes expôs o que faz nas disciplinas, nas pesquisas, nos projetos de extensão, referente ao trato das diversidades/diferenças no cotidiano acreano. Ao propiciar ao coletivo, a pensar o curso de Educação Física, situado na região amazônica, norte brasileira, caracterizada pelas lutas constantes dos povos indígenas, do movimento negro, das comunidades diversas que lutam contra o racismo, feminicídio, possibilitou-se o reconhecimento social, de corpos que resistem em meio às estruturas conservadoras, no movimento curricular.

*Eu não sou formada na área, mas em cada curso que eu tô, eu tento ao máximo fazer esses links, entende... E na educação física eu tenho essa facilidade pela proximidade de formação, e também porque convivo com outros profissionais de educação física e a gente troca muitas ideias. Então, por exemplo, eu tô falando do aspecto *, qual que é a importância para o profissional que tá lá na escola para identificar um desvio postural?! Porque muitas vezes, é o professor de educação física que faz essa primeira visualização, e já canaliza esse estudante aos pais, para poderem fazer esse atendimento... Quem vai fazer treinamento, qual a importância... entende o comportamento * durante um ciclo menstrual?! É totalmente diferente, então assim, tem como a gente fazer, apesar de serem disciplinas técnicas, eu consigo fazer vários links... E aí, esse aluno acaba se estimulando, pelo menos uma boa parte deles se estimulam e começam a fazer links com o acontecido (Rodas de Conversa, RE9, 2024, p. 12).*

Tal tensionamento, nas Rodas de Conversa, permitiu exposições de discursos pedagógicos, técnico-biológicos, a partir de culturas diversas, em conformidade ao PPC, exemplificados por possibilidades de práticas materializadas pelos atos de currículo e em seus ensaios de desconstruções e projeções. Ao falarem com liberdade de seus atos, os corpos-docentes foram demonstrando nas Rodas de Conversa os privilégios, violências, rebeldias, entranhadas na lógica da formação normatizadora de professoras/es da universidade. As narrativas surgiram em meio as provocações lançadas, compartilhadas, referente à análise do documento estruturante do curso (PPC-EF) e a análise dos dados das entrevistas.

Esse processo utilizado pelas universidades para disciplinamento dos corpos, em acordo à estruturação da sociedade moderna, de acordo com Walsh (2023), carrega um cheiro que machuca, pois as universidades têm sido cúmplices do poder capitalista, sempre produzindo mais, as custas de corpos com menos florestas, menos rios, menos campos, menos ar, menos vidas, e tudo em atendimento ao interesse dos estados, na intenção de projetos corporativos “[...] Duele por su ethos masculino, occidentalizante, patriarcal y colonial; por la apatia, los silenciamientos forzados y el sonambulismo intelectual que existen en su interior. Duele, además, por la decadencia, marcada [...]” (Walsh, 2023, p. 85)⁷⁰. No fragmento AE13, há indignação sinalizada nesse sentido.

A fala do WE11 e do PE18, me parece que foram na direção da Educação Especial, meio que na função do NAI, mas a gente sabe que eles estão hoje por força de lei. Então assim, não tem intérprete na reunião do CELA e é desmarcada, porque não tem intérprete. Nós temos professores surdos que fazem parte... Eu vejo, me parece que tem um monte de outros problemas estruturais e eles vão respingando, respingando, respingando. E aí, quando chega lá nas pessoas, a gente não consegue discutir o curso porque nós temos muitos outros problemas estruturais que vem na frente, entende... E aí quando, me parece que você quer discutir o curso né, a licenciatura que vai que ela se torne mais contemporânea, que atenda esses movimentos sociais que estão aí, para não ficar com o currículo lá no vôlei sei lá... Porque, eu por exemplo, vejo que eu poderia trabalhar temática de educação sexual dentro da Educação Física, de uma forma que seria bacana, fazer uma questão de projeto de extensão, mas eu não consigo enxergar enquanto disciplina, eu consigo ver ações de extensão, que vão atingir tudo isso que eu tô supondo que você quer [...] (Rodas de Conversa, AE13, 2024, p. 07).

Diante do diálogo, foram veiculadas, propositalmente, os cotidianos acreanos, a partir de situações relacionadas às existências de discentes de Educação Física e, levando

⁷⁰ Minha livre tradução:

Machuca pelo seu espírito masculino, occidentalizante, patriarcal e colonial; pela apatia, pelos silêncios forçados e pelo sonambulismo intelectual que existe dentro de cada um. Luto, ainda, pela decadência, marcada [...] (Walsh, 2023, p. 85).

os corpos-docentes a pensarem esse lugar fixo que ocupa a ciência na academia. Coletivamente, no movimento das Rodas de Conversa, expuseram, ao seu tempo, suas individualidades em relação à formação. No ambiente, foram tensionados a pensar uma ciência que acolha outras lógicas de vidas, e, como diz Krenak (2020a), que possam também incluir vozes das florestas, dos rios, das montanhas.

Nesse sentido, a compreensão dos atos de currículo, articulados aos dados culturais no contexto de prática (diversidades/diferenças), se deu em atendimento aos discentes, e de maneira funcional, ou seja, associada aos fazeres pedagógicos em concordância às “necessidades especiais/deficiências”, apoiados pelo dualismo cartesiano, concebido pelo conhecimento científico ocidental, dentro de um padrão de certo ou errado, superior ou inferior, e outros. (Wash, 2023).

*Essas atividades, elas são muito diretas, não tem muita abertura dentro do contexto, por exemplo *, são nomes, divisões, nomenclaturas, não esbarra tanto com essa questão das diferenças, pelo menos não nesse tipo de conteúdo. Agora abrangendo de forma igual você iniciou, anteriormente, como é que a gente relaciona com as diferenças... Por exemplo, em relação ao aluno que tem autismo, tem TDH, a gente tem bastante abertura nesse sentido de ir manejando, conforme a necessidade de cada aluno (Rodas de Conversa, RE9, 2024, p. 02).*

Quando fiz a mediação, explicitando as diversidades/diferenças na prática, os corpos-docentes relacionaram suas compreensões ao atendimento funcional de discentes. Associaram os atos de currículo às adaptações metodológicas necessárias para a inclusão, também do que precisa ser feito no contexto da sala de aula, como estratégias de ensino, avaliações, explicações em geral, para que essas/esses professoras/es em formação, possam aprender os conteúdos.

A funcionalidade firma-se em um conjunto de elementos discursivos, próprios da cultura em que está inserido o coletivo docente, constituindo-se por padrões normativos, relacionados com esferas familiares, religiosas, socioculturais, políticas, econômicas, e outras, “[...] que compõem os ideais de forma, aparência e funcionamento de nosso corpo [...] englobando crenças ou mitos explicativos, bem como formas de tratamento da questão [...]” (Pereira, 2009, p. 717).

Na exposição de manifestações culturais, em torno das diversidades/diferenças de corpos outros, prioriza-se, no ato de currículo, o atendimento funcional, relacionado

às pessoas com deficiência⁷¹, regulada pela legislação (Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015), “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 01). Essa funcionalidade consta de forma estruturante no projeto político do curso, reproduzindo discursos heteronormativos, vindo ao encontro da colonialidade, e registrado no PPC, duas disciplinas voltadas para o aspecto inclusivo (Ufac/PPC-EF, 2005).

Em mesmo sentido, foi afirmado: *“Então você tem que dar aula, não tão acelerado, mas tentando cumprir aquilo que propõe o seu plano de curso. Você tem que fazer adequações e não tem como seguir ele à risca”* (Rodas de Conversa, PE18, 2024, p. 04). Desse modo, o diálogo foi configurado, como práticas mais lentas e adaptadas, em acordo ao que precisa ser ministrado do plano de curso. E, deflagrada ocorrência por necessidade ao atendimento de discentes com deficiência. Portanto, está impregnado, nos discursos, as maneiras veladas e violentas pelas quais se reproduzem os discursos normatizadores de corpos, que naturalizam a educação em Educação Física (Walsh, 2009, 2009a; Pereira, 2009).

Na busca por indícios articulados aos elementos culturais outros, no contexto de prática, foi observado que, ao ministrarem disciplinas, os corpos-docentes também abordam as diversidades/diferenças, associadas à compreensão de marcadores sociais de diferença, enquanto sistema de classificação de desigualdades e opressões (Miskolci, 2014, Schwarcz, 2012, Zamboni, 2014). Nas experiências de prática, docentes relataram a respeito de as turmas de discentes da licenciatura em Educação Física da Ufac visualizarem muitas situações na escola, fazendo conexões com aspectos sociais classificatórios da diferença. *“Nesses relatos das turmas da Educação Física, encontramos situações relacionadas às questões de gênero, sexualidade, etarismo,*

⁷¹Para aqueles que lidam diretamente com a diversidade de funcionalidades, sempre foram evidentes os aspectos desfavoráveis, discriminatórios, limitativos e contraditórios da terminologia utilizada. É sabido que os conceitos e termos usados para descrever as deficiências foram criados originalmente para atender às necessidades de áreas como medicina, previdência social e reabilitação, que têm influência sobre as vidas das pessoas com diferenças funcionais. "Em termos práticos, a terminologia responsabiliza diretamente a pessoa por sua condição física ou orgânica, ao mesmo tempo que parece isentar a sociedade e o ambiente físico de qualquer responsabilidade ou participação, apesar da generalizada falta de meios sociais e ambientais para todos integrar de modo pleno. Por ironia, as chamadas pessoas com deficiência tornam-se limitadas exatamente naqueles pontos em que a sociedade e/ou o ambiente são excludentes em relação à diversidade funcional. A responsabilidade recai sobre a pessoa que apresenta diferença funcional quando se espera – ou se exige – que ela se reabilite, se ‘normalize’, se adapte a uma sociedade que, de fato, foi construída para atender àqueles que correspondem ao padrão de normalidade" (Pereira, 2009, p. 716).

regionalidade, racismo etc. Essas são disciplinas onde eu vou até as escolas, solicito as autorizações de entrada e de observações dos discentes da Ufac” (Rodas de Conversa, PE18, 2024, p. 05).

Na exposição, considero importante destacar a intencionalidade político-pedagógica docente, em articulação com o cotidiano escolar. Essa mobilização da formação de professoras/es com a Educação Básica, concretamente sentida e experienciada, possibilita aos discentes afetarem-se pelo ambiente, com seus limites e potencialidades; e ao corpo-docente, explorar criticamente o evento dentre os aspectos socioculturais, históricos, político-econômicos. Neste sentido, há consonância na prática docente, em acordo a Araújo *et al* (2020), Silva *et al* (2020) e Silva *et al* (2021), quanto a disponibilizar experiências na formação de professoras/es em EF e aliá-las em contextos de práticas concretas no cotidiano da Educação Básica.

Nesse movimento de aprender a ser professora/or, a partir de atos de currículo reais, implica enxergar a escola criticamente, a partir de uma posição de sujeito que subverte a lógica produtivista de educação, acolhendo todas/os discentes nas aulas da cultura corporal, pois *“Eles dizem ao professor da escola que tinham na escola um cadeirante, um colega com síndrome de down e sugerem atividades diferenciadas [...] e que esses indivíduos ficavam à margem das atividades que o professor propunha para a Educação Física, infelizmente [...]”* (Rodas de Conversa, PE18, 2024, p. 05).

Há sentidos de interseccionalidades no trato com a expressão diversidades/diferenças, na abordagem da prática de PE18, entre a prática adaptativa de pessoas com deficiências e as diferenças marcadas pelos sistemas sociopolíticos e históricos de classificação social “[...] que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais” (Zamboni, 2014, p. 13). Nesse cruzamento de conteúdos, em estudo recente apontado por Silva; Evangelista; Padovani (2022), há ainda a necessidade de registrar e sistematizar denúncias em torno das violências e discriminações socioculturais no curso de EF da Ufac, mas, em contrapartida, há uma crescente expressiva, do número de matrículas no Ensino Superior, com relação à interseccionalidade das políticas afirmativas e marcadores sociais, demonstrando mudanças no perfil dos corpos que começaram a ocupar as instituições de Ensino Superior no Brasil (Silva; Silva, 2018).

Na Universidade Federal do Acre, esse aumento de corpos pretos e indígenas, por meio das políticas afirmativas, também tem sido garantido pelo conjunto de leis, e pela “[...] presença de maior número de alunos (as) negros (as), indígenas, pessoas com

deficiências e alunos (as) oriundos das camadas populares em situação de vulnerabilidade social” (Fernandes, Albuquerque, 2020, p. 83). No tocante desta pesquisa, constatada pelo DRP, o número de corpos-docentes negros (11) supera o número de corpos-docentes brancos (10), porém, sem presença ainda, de corpos indígenas formadores no movimento curricular do curso.

Na análise dos atos de currículo, com foco nas Rodas de Conversa, foram identificados indícios de articulação das diversidades/diferenças, em dois sentidos. Em um deles, a maioria dos corpos-docentes da pesquisa, articulam diversidades/diferenças ao aspecto funcional da inclusão, explicitado por Pereira (2009), e em consonância com a vertente funcional apontada por Walsh (2009a), outros poucos, manipulam sua compreensão também, por meio do entendimento, baseado em Schwarcz (2012), Zamboni (2014), Miskolci (2014) de sistemas estruturais de classificação, ou seja, relacionam a formação aos aspectos sociais, históricos de desigualdade e opressões, que são naturalizados pelas convenções sociopolíticas, articuladas nos discursos de poder, além das relações interseccionais emergentes na prática. Acerca dos corpos “[...] *você tá querendo dizer todas as questões de diversidades, se tá colocando dentro o que é atendido pelo NAI⁷², por exemplo, autistas e tudo que é por força da lei e tá querendo dizer também da diversidade sexual, dos negros, dos povos originários*” (Rodas de Conversa, AE13, p. 06). Neste aspecto, também apontado por Walsh (2009a) na vertente crítica.

Cabe o registro, de que os atos de currículo, expressos no ambiente da Rodas de Conversa foram tensionados e potencializados por meio do diálogo entre diferentes culturas docentes, sem “chefias”, verbalizando as próprias histórias de vida na formação universitária.

Pensar críticamente la universidad nos lleva a visibilizar la condición deshumanizada de la educación en el orden colonial, y esto, aunque indispensable, presenta riesgos como los de caer en el cinismo *snob* de quien ha perdido la capacidad de indignarse y se abraza a la indolencia, o en la pereza fatalista de los resignados (Leal, 2023, p. 21)⁷³.

⁷² Núcleo de Apoio a Inclusão.

⁷³ Minha livre tradução:

Pensar criticamente a universidade nos leva a tornar visível a condição desumanizada da educação na ordem colonial, e isso, embora indispensável, apresenta riscos como cair no cinismo esnobe daqueles que perderam a capacidade de se indignar e abraçar a indolência, ou na preguiça fatalista dos demitidos (Leal, 2023, p. 21).

Diante disso, não dá para, na posição de poder que se assume na formação de professoras/es de Educação Física da Universidade Federal do Acre, a/o docente ficar falando hipoteticamente, da realidade escolar, por entender que essa suposição compreende concretamente a experiência e, que, conseqüentemente, é sabido como a escola se encontra. Essa reprodução de conhecimento, inferioriza a formação e desqualifica a realidade profissional, por aparentar sempre o mesmo (Tapias, 2013).

Logo, para decolonizar o conhecimento científico heteronormativo e branco, se faz necessário articulá-lo com a realidade escolar, com campos reais de atuação profissional, no sentido de validar saberes experienciados nas escolas, aprendendo a enxergar e intervir na realidade sociocultural e política. Pensar e refletir uma Educação Física escolar com potencialidade para diversidades/diferenças requer, disponibilidade.

Quem não tá indo para escola não sabe como é que está na escola, quem não vai para escola não sabe como é que está o chão da escola, não sabe como as pessoas estão aprendendo, não sabe como os alunos estão, como estão se comportando, não sabe as expectativas, não analisa os espaços, os equipamentos e as limitações que tem, enfim...Agora, quem tá indo para escola, consegue ainda, ter uma visão um pouco maior... E isso é uma contribuição para a formação (Rodas de Conversa, RE21, 2024, p. 02).

Essas práticas formativas, articuladas ao campo de atuação, oportunizam sentir o ambiente da Educação Básica e perceber suas existências e interseccionalidades, reverberando nos modos de saber, ser, poder, existir nas relações cotidianas, a respeito das identidades acreanas (povos das florestas, dos rios, dos campos e das cidades). Diante a afirmativa de que as experiências escolares são importantes, destaco o fragmento de que no “[...] *Pibid e na Residência Pedagógica que você consegue ver, exatamente, o que a RE21 acabou de falar [...]*” (Rodas de Conversa, CE6, 2024, p. 02), concordando que quem não experiencia a realidade escolar não tem a noção da sua realidade.

As Rodas de Conversa, na intenção desta pesquisa, permitiram criar fissuras, ou seja, oportunidades de pensar, ouvir, falar, aprender coletivamente, com os diferentes corpos-docentes, e suas incertezas, verdades, conhecimentos científicos e lógicas de vidas subjetivadas.

*Eu penso em proporcionar as condições para a vivência do aluno, porque a gente já tem uma bagagem teórica, embora, sempre buscando mais, [...] então de fato eu tenho algumas ideias, mas às vezes, fico pensando na disciplina * (teórica), e eu não vou entrar de cabeça porque é teoria, mas na ponta, lá na ponta, aqueles sujeitos, eles vão atuar na escola, então é com isso que eu tenho que me preocupar. Nesse contexto de formação deles, talvez, não necessariamente, um protagonismo meu, mas um pontapé meu, no sentido de*

criar as condições para que eles vivenciem, ficando o protagonismo, na condição dos alunos (Rodas de Conversa, PE12, 2024, p 01).

De tal modo, por intermédio de uma perspectiva crítica, como a que sustenta a tese, na busca de práticas que vislumbrem um projeto intercultural, sócio-político para o curso de licenciatura em Educação Física da Ufac, compreendo, que este procedimento cumpriu seu papel, pois foi conseguido, através do reconhecimento das racionalidades diversas, com conversas promotoras de uma formação educativa em torno do movimento curricular.

Me interesa plantear en estas líneas un esbozo de problematización para pensar en torno a los modos de subjetivación, las formas de conocimiento y los procesos de organización en la universidad. Aspectos que dan forma a nuestras historias y trayectorias, así como también estructuran los lugares institucionales que habitamos y que nos habitan (Leal, 2023, p.18)⁷⁴.

Poder pensar outras maneiras de formação, carece de provocações e, por consequência, fissuras em relação ao conhecimento preestabelecido. Quando esse movimento formativo acontece em espaços acolhedores, abertos para outras lógicas de existências, criam-se possibilidades de desestabilização da ciência que fundamenta o currículo. Por meio das Rodas de Conversa, houve intenção de potencializar as individualidades do coletivo de corpos-docentes, reverberando e/ou podendo reverberar em atos de currículo por intermédio de outras matrizes teóricas.

No parâmetro “Potencialização no movimento curricular, em relação aos modos de existir acreano (das florestas, dos rios, dos campos, das cidades)”, o interesse intensifica-se, em reconhecimento das maneiras e abrangência caracterizadas pela geopolítica do Estado. Com base nas referências walshianas, entre outros/as estudiosos/as adotados/as ao longo da tese, intento analisar as narrativas produtoras de outras intelectualidades, sendo pautadas nas lutas sociopolíticas por reconhecimento de direitos dos corpos das florestas, latino-americanos. Corpos produzidos por elementos híbridos (Hall, 2013), e historicamente marcados por violências e silenciamentos aos direitos de viver o contexto.

⁷⁴ Minha livre tradução:

Interessa-me propor nestas linhas um esboço de problematização para pensar os modos de subjetivação, as formas de conhecimento e os processos de organização na universidade. Aspectos que moldam nossas histórias e trajetórias, bem como estruturam os lugares institucionais que habitamos e que nos habitam (Leal, 2023, p. 18).

A promoção de intencionalidade nas Rodas de Conversa, em ambiência criada para que os corpos-docentes da pesquisa pudessem falar e ouvir suas limitações, certezas, equívocos com liberdade, por se sentirem acolhidas/os, trouxe desafios compartilhados e tensionados coletivamente. O procedimento propiciou a potencialização de aberturas para outras lógicas de pensamento, outras perspectivas, mais autorais, percebendo e aprendendo juntas/os, mostrando que o movimento de diálogo oportuniza atos de currículo na formação desejada para o curso.

Temos que ampliar a oferta de projetos de pesquisa e extensão em parceria, e não ficar somente em áreas específicas. Precisamos sair do discurso, precisamos pensar nas necessidades das áreas pedagógicas, também. Por exemplo, eu trabalho com pesquisa sobre o perfil profissional e porque não atrelar isso ao perfil profissional de educação física escolar no estado do Acre?! (Rodas de Conversa, PE18, 2023, p. 15).

Sendo assim, a empiria promoveu o pensar coletivo, trouxe liberdade para se expor o que se pensa em relação à formação em Educação Física, expondo os sujeitos em suas individualidades, em suas lógicas de vida. Ao colocar juntos, diferentes sujeitos reconhecidos em suas diferenças, a partir da valorização de seus saberes (sem desqualificação), articulando o que pensam e como pensam, instituiu-se um dos princípios da interculturalidade, o reconhecimento dos pares (Grando *et al*, 2019).

Somado a isso, os corpos-docentes expuseram diferentes ideias, argumentaram, trouxeram suas verdades, divergiram, recriaram posicionamentos, foram colocados em evidência, enfim, foram tensionados, pois eles têm autoria de saberes para a formação. E não sendo desqualificados pelas lógicas de produção do conhecimento intelectual, em suas narrativas, tiveram abertura para promover a produção de brechas decoloniais para o saber, o poder, o ser, o existir (Walsh, 2005, 2009, 2009a, 2010, 2013, 2023).

Como a relação se estabeleceu entre colegas, de maneira horizontalizada, sem serem atacados, silenciados e violados em seus princípios, cada docente não foi destituído de seu poder. Os/as corpos-docentes não precisaram se enquadrar nas posições de certo ou errado, com isso, todos os saberes foram garantidos e sendo suas falas e escutas validadas, sem distinções hierárquicas.

Essa construção, além de potencializadora no movimento curricular, aponta para a efetivação do encontro, enquanto processo democrático de produção de saberes, avançando em entendimento de como os espaços, de fato, são criados dentro de princípios críticos, não somente de representatividade, mas sim dentro de um princípio decolonial

de participação coletiva, equitativa e igualitária (Grando *et al*, 2018, 2019). Destarte, vislumbro um dos achados da presente pesquisa, de que a possibilidade da existência de decolonização no movimento curricular, em relação aos modos de existir acreano, ocorrerá se os espaços forem preparados para promover narrativas as quais sirvam a princípios democráticos e de transformação social.

Por fim, o último parâmetro de análise “Necessidade de formação com intencionalidade ao movimento decolonial”, evidencia por meio da análise do Projeto Político do Curso, das Entrevistas, dos documentos PC/PE, Projetos de Pesquisa e Extensão, a confirmação da hipótese desta tese, de que, no movimento curricular de formação de professoras/es em Educação Física da Ufac, há indícios de identificação de uma formação conservadora, significando a reprodução de uma educação com discursos normatizadores de um corpo padronizado (técnico-biológico/saúde), com função heteronormativa, em atendimento aos preceitos baseados na colonialidade. Diante dessa lógica, o tolhimento dos corpos e dos modos outros de existir no movimento curricular fica comprovado, sendo necessária, formação continuada para o coletivo-docente, na perspectiva da decolonização do saber, do poder, do ser e do existir acreano.

Contudo, evidencio que, por meio das Rodas de Conversa, possibilitou-se a potencialização em subverter a lógica que fundamenta a história da Educação Física no Brasil e, por conseguinte, no currículo de formação de professoras/es de Educação Física da Universidade Federal do Acre, apresentando outra perspectiva teórica. Com isso, torna-se imprescindível ofertar formações para os corpos-docentes, baseadas em princípios de uma educação intercultural, haja vista a realidade acreana e seus atravessamentos socioculturais, políticos, históricos, econômicos, educativos.

Não estamos disponíveis para fazer formação continuada. Já tentei fazer uma pós-graduação, mas o sistema hoje [...] como você falou, não entra na carga horária, não conta praticamente nada e essa formação continuada após a graduação, a resposta seria não! Agora, disponibilidade para pensar em outra formação, outro tipo de formação... é eu sei, eu creio que seja sim, mas a começar por qual formação?! Aí você falou em pesquisa, extensão, pode ser um viés, uma forma de fazer isso... E seria de forma mais específica em determinadas áreas da formação?! A sua por exemplo é uma, de outras docentes é outra, então tá, mobilizar essas áreas seria uma alternativa (Rodas de Conversa, JE5, 2024, p. 04).

Na narrativa ficam apresentadas as resistências em potencializar o movimento curricular, a depender da perspectiva teórico-metodológica. Quando se coloca à disposição para pensar mudanças possíveis, questionar o sentido desejado das áreas em

que seriam feitas as formações, alegando que cada um tem uma tendência teórica. Com isso, evidencio que, para promover formação com os corpos-docentes, necessita-se de intencionalidade, prática democrática, criação de ambiente acolhedor, para vir a promover brechas, por meio de diálogos, na construção e visibilização de outras lógicas de existir, ser, poder e saber no movimento do currículo.

Só voltando um pouquinho sobre essa questão da formação, que tem a pressão que o JE5 tocou numa questão..., mas eu tinha pensado em outro tipo de processos formativos, processos de formação para construção do currículo, não formação continuada para os alunos, formação para nós mesmos, processos de formação para a gente repensar essa questão toda, isso que você levantou aí, porque é uma coisa que não se discute praticamente (Rodas de Conversa, RE21, 2024, p. 05).

Discutir o currículo e suas perspectivas político-pedagógicas, requer práticas dialógicas, promovidas em ambientes compartilhados e preparados para verbalizarem e ouvirem uns aos outros sem distinções, visto, estarem os corpos-docentes da pesquisa, de forma horizontalizada e valorizados dentro de suas diferentes produções de conhecimento. Faz parte, também de princípios interculturais, a promoção de autocrítica, contrapondo-se à estrutura colonial e racial, em busca de outros entendimentos da produção de conhecimento científico.

Enquanto procedimento da pesquisa, as Rodas de Conversa produziram resultados a partir do processo formativo, com o compartilhamento de experiências. Ao serem colocados no mesmo ambiente, com distintas matrizes teóricas, e com planejamento prévio, houve o reconhecimento e a validação de culturas. No movimento de estabelecer igualdade de falas, promoveu-se, na oportunidade, o que Walsh (2009, 2009a) atribui a abrir pequenas fissuras/brechas para oxigenar a colonialidade. Evidentemente, essa oxigenação não destrói a colonialidade do saber, do ser, do poder e do existir, mas provoca nos sujeitos, certa desacomodação, promovendo de dentro para fora, reflexões em torno do realinhamento sociocultural.

Eu acho que o ponto de partida é essa discussão, mas a gente precisa também, primeiro, convencer quem já tá lá na escola de como que tem que tratar a educação física dentro da escola [...] acho que essa discussão tá só começando e que a gente vai precisar amadurecer (Rodas de Conversa, SE20, 2024, p. 03).

Durante o exercício metodológico e de intencionalidade formativa, com os corpos-docentes, foi mostrado que, dentro do movimento curricular existem sistemas de

relações interseccionados, que operam e sinalizam em direção aos movimentos articulatórios de transformação sociocultural, político e pedagógico. Contudo, somente, haverá movimento curricular decolonizador, se oportunizados espaços, para que todos os corpos-formadores possam se expor no ambiente, sem controle de verdades, de forma respeitosa e dentro de suas diferenças. Sendo assim, os conhecimentos manifestam-se sem controle do ser, ao destituir-se a relação de que só se pode ser, a partir daquilo que está posto na hierarquia, vindo a criar possibilidades outras (Hall, 1997, 2013).

La universidad *otra* no espera a nacer sobre las ruinas de la universidad occidentalizada; la lucha por abrir espacios para el pensamiento crítico es un proceso que subvierte el orden impuesto en tanto proyecta acciones liberadoras. Implica derrumbar las estructuras y engranajes del dispositivo epistémico, óptico y político que coloniza la universidad, al tiempo que hace resurgir la vocación por la humanización en quienes la conformamos (Leal, 2023, p. 29-30)⁷⁵.

Nesse sentido, o movimento curricular potencializador de descolonização, poderá ocorrer, quando realmente acontecer o diálogo entre as culturas dos corpos-docentes, sem hierarquização, vindo a contemplar a articulação de suas próprias histórias de vida com os modos outros de existência acreano, convergindo ao conjunto de práticas expressas no projeto político-pedagógico do curso. O que reforça o estudo, quanto a colaboração na construção de novas identidades docentes, partindo da atribuição de significados outros em relação à complexidade do cotidiano escolar real e implementadas na formação de professoras/es, neste caso, no movimento curricular do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Acre, com repercussão nos documentos institucionais e atos de currículo docente.

⁷⁵ Minha livre tradução:

A outra universidade não espera nascer sobre as ruínas da universidade ocidentalizada; a luta para abrir espaços ao pensamento crítico é um processo que subverte a ordem imposta ao projetar ações libertadoras. Trata-se de desmoronar as estruturas e engrenagens do dispositivo epistémico, óptico e político que coloniza a universidade, ao mesmo tempo em que faz ressurgir a vocação de humanização naqueles de nós que a compõem (Leal, 2023, p. 29-30).

7. CONSIDERANDO A FINALIZAÇÃO DESTE PROCESSO

Figura 11 – Um sonho possível!



Fonte: Acre-CPI (2024). Disponível em: <https://cpiacre.org.br/60a-bienal-de-veneza-a-ponte-do-jacare-leva-artistas-huni-kui-para-a-maior-exposicao-de-arte-do-mundo/> Acesso em: 11 jun. 2024.

O movimento curricular do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Acre é constituído de experiências diversificadas, presentes no cotidiano do Estado. Refletir isso e não ser afetada, significaria posicionar-me, política e historicamente, a favor da manutenção do *status quo* em relação à sistematização colonizadora que produziu e produz os corpos do contexto da pesquisa. Igualmente, ignorar os atravessamentos culturais impressos no território acreano, desconsiderando a variedade de manifestações culturais nas relações de existir, saber, ser, poder, estar no mundo, articuladas às lógicas de “reexistências”, descredibilizaria o processo educativo no qual estou imbricada. Por essa razão, tive a necessidade de verificar os outros modos para a formação de professoras/es, que contemplassem as comunidades das florestas, dos rios, dos campos e das cidades.

Por não querer reproduzir mais, “in-conscientemente”, atos colonizadores, me coloquei à disposição em aprender, ouvir, falar, estar e ser atravessada, desacomodada pelas manifestações coletivas impressas no espaço formador. Dessa maneira, quero poder pensar e conseguir produzir alternativas outras para essa realidade. Hoje, diferente de ontem, consigo sensibilizar-me com aspectos que posso mudar, justamente por compreender a urgência desses atos de currículo na formação de professoras/es em Educação Física. Desse modo, esperar tais possibilidades me faz continuar acreditando na existência de um mundo possível, carregado de sinfonias outras, de igualdade, equidade e justiça social. Mesmo parecendo utopia, sei que posso contribuir para uma educação outra, desde que eu (+tu+ela/e) esteja (mos), disponível a abrir mão de verdades em relação aos modos outros de existir acreano, atualmente compostas de implicações arbitrárias acerca do modelo de como devem ser os corpos, no movimento curricular deste lugar da América Latina.

Destaco ser imprescindível, no contexto de práticas docentes da Ufac, o acolhimento da presença e da parceria de profissionais da Educação Básica, egressas/os, estudiosas/os, colaboradoras/es de instituições federais, estaduais e municipais, no intuito de anunciarem, com propriedade, a realidade do ambiente escolar, enquanto vozes autorizadas. Ainda, junto ao movimento curricular do curso de Educação Física, possam fomentar e promover articulações de saberes do contexto escolar com os da formação de professoras/es, provocando a visibilização de sonhos em outras realidades possíveis.

A promoção da integração de atos de currículo na mobilização de intersecções, relacionadas às diversidades/diferenças, é uma das estratégias previstas pela interculturalidade crítica. Quando se tornam pouco exploradas, como é o caso do

currículo analisado, faltam espaços para práticas intencionais, as quais potencializem os corpos-diversos carregados dessa acreanidade.

Atualmente, pela análise dos dados, a participação de professoras/es da educação Escolar Básica no Ensino Superior, acontece de forma pontual, enquanto receptoras/es, preceptoras/es de discentes em formação inicial, por meio de estágios, práticas de ensino, práticas em disciplinas, programas, residências. No entanto, apresentam-se de forma isolada e burocrática. Sua contribuição na produção de saberes para a formação permanece frágil, pois seus afazeres são pontuais e de pouca repercussão no contexto formativo, limitando-se às observações e preenchimentos burocráticos, com pouca repercussão e participação efetiva no movimento curricular da prática docente e na construção de conhecimento para a área.

Diante disso, e não menos importante do que outros aspectos apresentados, concebo esta tese, também como denúncia, compondo um arcabouço de saídas para o contexto de prática do movimento curricular, através do uso dos textos produzidos nos instrumentos de pesquisa. Por intermédio desses discursos, pude enxergar arestas que venham a impulsionar e esperar dias melhores para os corpos-movimentos do currículo, existentes por meio das diversidades/diferenças do/no cotidiano acreano, com modos de ser, saber, poder, existir distintos da lógica heteronormativa.

Portanto, reporto-me às experiências docentes do contexto da formação de professoras/es do curso de licenciatura em Educação Física, optando por uma escrita que me auxilie na costura do pensar e escrever científico, com a sensibilidade dos relatos permeados nos atos de currículo. Entendo o processo de construção como uma travessia sempre aberta, sendo experienciada no momento do agora. Tudo isso, provisoriamente, pois as experiências, apesar de componentes da ciência moderna, não produzem os mesmos resultados, sobretudo, em função de os sentidos ganharem significados distintos em cada corpo.

Larrosa (2002, 2011) já anunciava que cada indivíduo se encontra absorvido por estruturas narrativas ‘pré-existentes’, por onde se constroem e se consolidam as experiências individuais. Então, as instâncias de poder articulam a fixação de identidades nos indivíduos e grupos, através dessas narrativas ou enunciações. Porém, embasada teoricamente, saliento que esse lugar não é fixo e pode sofrer contestações, tensionamentos, em busca da desnaturalização dos corpos, em acordo aos achados desta pesquisa.

A história do Acre evidencia a presença dessas resistências decoloniais,

mantidas nos espaços dos corpos-movimentos das florestas, dos rios, dos campos e das cidades, como são evidenciados nos espaços escolares e na universidade. A corporalidade acreana caracteriza-se por manifestações diversas — inter/trans/pluri/multiculturais — e esses saberes sobrepostos e inter cruzados incluem caminhos, compreensões, experiências, espaços e lugares diferentes e existentes, na medida em que são vistos e percebidos, ao longo do processo da formação de professoras/es de Educação Física da Ufac.

Quanto aos achados da pesquisa, referente à categoria do movimento curricular na formação em Educação Física, correspondente à configuração dos elementos estruturantes do currículo, e dos modelos epistêmico-pedagógicos da formação de professoras/es de Educação Física da Ufac, confirma-se o processo histórico de apagamento das identidades que não se ajustam aos modos outros de corpos-movimento do curso, como perpetuação do padrão monocultural técnico-biologicista. Esse processo, mantém de forma estrutural, as relações de poder que fortalecem o apagamento dos modos de saber, ser e existir na diversidade identificada na história acreana. E encontra, nos estudos da perspectiva da interculturalidade, a confirmação do poder da colonialidade, enquanto princípio estruturante de racismo, preconceitos, discriminações, de maneira a fortalecer, na universidade, o padrão heteronormativo de existências, independente das condições socioambientais e socioculturais locais.

Após a compreensão de que os corpos-acreanos são corpos que resistem à colonialidade da monocultura e que as manifestações socioculturais diversificadas se reproduzem nas práticas corporais, perpassando o movimento curricular do coletivo dos corpos-docentes nas aulas de Educação Física na universidade, são apontadas resistências que evidenciam a necessidade de compreender o papel da educação na promoção de práticas decoloniais, ou seja, como práticas interculturais críticas, proposta por Walsh (2009, 2009a).

Nesse sentido, considero que o coletivo docente, repetidamente, silencia e/ou ignora os corpos-discentes na universidade, mesmo estes sendo atravessados por práticas corporais carregadas do jeito acreano de existir, reconhecidas em suas comunidades e grupos, mas, por muitas vezes, desconsideradas no espaço colonizador da Ufac.

Nesse espaço formativo do curso de licenciatura em Educação Física, reforça-se o currículo conservador, em virtude da manifestação cultural, tradicionalmente constituída na área e reproduzida pelo PPC. O currículo apresenta uma estruturação afeita à conceitualização curricular histórica, baseada em elementos padronizados na lógica

moderna de planejamento, conhecimentos, disciplinas, discursos e ordenações sequenciais lógicas, a serem seguidas.

Além disso, observo que os saberes regionais pouco problematizados, tornam insignificantes os aspectos das diversidades/diferenças relacionadas aos marcadores culturais, vindo a reforçar a naturalização de discursos padronizados sobre os corpos. Os mesmos discursos “indicam” lógicas que reafirmam práticas conservadoras e negam outras possibilidades de saber, ser, poder e existir. Por conseguinte, o currículo do curso em Educação Física da Ufac, salvo algumas práticas em suspenso, apontam para a formação de professoras/es, em sua maioria, reprodutora de um sentido único de manifestações culturais, em conformidade com a tendência esportivista-biologicista. Sendo assim, a premissa adotada no PPC-EF termina por impossibilitar a valorização da cultura corporal, condizente com a realidade geopolítica da região.

Evidencio, com isso atos pedagógicos conservadores no movimento curricular do curso de formação de professoras/es em Educação Física, que repercutem na escola, na determinação do que podem e não podem fazer os corpos de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, situação a qual acaba estabelecendo o que é ou não permitido para alunos da Educação Básica, haja vista as meninas ficarem limitadas às experiências corporais com o elástico e/ou amarelinha e os meninos com o jogo de futsal.

Nesse sentido, para projetar indícios de decolonização, se faz necessário desacomodar os corpos-docentes da Ufac, para que os tensionamentos reverberem em atos de currículo críticos, na formação de professoras/es e, por consequência, destes na Educação Básica.

De tal modo, para que o movimento-projeto de prática decolonial seja sustentado no cotidiano da universidade, se faz necessária a sensibilização e a intencionalidade crítica para enxergar os corpos-movimentos. Para que os atos de currículo em contexto de prática, possam ser potencializados pelo coletivo dos corpos-docentes, em direção às existências outras de grupos e comunidades do Estado do Acre, se faz imprescindível, ação crítica de enfrentamento à colonização, com atividades baseadas na articulação de modos outros de vida no movimento do curricular.

Nessa relação com um currículo projeto-político-pedagógico e crítico, alguns estudos sinalizam positivamente para sujeitos que estão atuando, defendendo e inserindo a construção de saberes decoloniais em suas práticas formativas. O que provoca certa desestabilização, possibilitando rupturas de sentidos dados, em prol de uma reconstrução pedagógica, a partir dos saberes de corpos-docentes, alinhados com os modos de ser,

saber, poder e existir dos corpos no cotidiano da universidade, portanto, contribuindo com o movimento crítico na Educação Física.

Assim, a partir da abordagem da interculturalidade crítica, na análise do currículo de formação inicial em Educação Física, converge para elementos de desacomodação, trazendo para o cenário da prática curricular outras epistemologias advindas de espaços diversificados, como a Amazônia Ocidental. Sendo que, na Educação Básica, enquanto componente curricular obrigatório, a Educação Física tem se materializado por meio de danças, jogos, brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas, entre outras manifestações da cultura corporal. Com isso, esta pesquisa contribui com o mapeamento do movimento curricular, a visibilização de práticas dos corpos-docentes na formação de professoras/es e sua potencialização em sentidos diversos, no intuito de identificar as articulações possíveis de valorização sociocultural na profissionalização da área.

À medida que são oportunizadas maneiras outras do existir acreano, de poder, de saber, de ser, de estar e de viver dos corpos-movimentos, através das experiências específicas do contexto Latino-americano, ampliam-se as potencialidades do fazer local, entendendo essas dimensões da vida como parte do processo de formação humana, sem negar qualquer outra forma de vivenciá-la. Através das manifestações da cultura corporal no Ensino Superior, podem emergir caminhos diferenciados para os conteúdos formalizados pelo currículo da Ufac, que repercutirão na Educação Básica, promovendo tensões na dinâmica educacional, devido à implementação de outras práticas no componente curricular Educação Física. Mas, para isso, ressalto, os atos de currículo docente requerem intencionalidade, tensão e reorganização.

Logo, demarco o reconhecimento de que, o movimento curricular do curso de formação de professoras/es em Educação Física para a Educação Básica, se caracteriza com limitações ao reconhecimento dos jeitos acreanos, em razão de, na maioria das vezes, os corpos-docentes se embasarem em perspectivas esportivista/tecnicista e anátomo/psicobiológicas, características da constituição histórica da área. Noção que marca o campo de estudos da Educação Física pela higienização e padronização de corpos produtivos, induzido e conduzido à formação, em atendimento às necessidades técnico-profissionais, com base na operacionalização do sistema capitalista de consumo.

Justifico, na trajetória deste trabalho, a relativa invisibilidade por parte do PPC-EF, ao estabelecer, para a formação inicial, conhecimentos desconectados dos modos de existência da realidade acreana, em razão da influência de práticas culturais

heteronormativas, hierarquicamente estruturadas no currículo e reproduzidas no contexto, em atendimento à normatização discursiva incorporada ao longo da formação de professoras/es. As impressões referentes aos corpos-movimentos (das florestas, dos rios, dos campos e das cidades), são anunciadas “em pequenos movimentos ensaístas e/ou em suspenso” nos textos, por meio de manifestações outras da cultura corporal, convergindo à interpretação esperançosa de decolonização do saber, poder, existir, ser.

Sendo assim, afirmo que a problemática em torno dos modelos epistêmicos e pedagógicos, dos quais os corpos-docentes selecionam os saberes para a prática curricular no curso de licenciatura em Educação Física na Ufac, acompanha a história do currículo constituído como algo dado, privilegiando a base das ciências técnico-biológicas/saúde, na qual as expressões corporais são pautadas em uma natureza monocultural dos corpos.

No tocante da categoria, formação de professoras/es em contexto de prática, compreendo que existem, ainda, preceitos em atendimento à colonialidade, em manutenção da história da Educação Física, perpetuando a discriminação/exclusão de corpos outros, através de um conhecimento opressor e patriarcal, tendo implicações diretas na ordenação da formação. Por isso, nesse aspecto, intensifiquei o olhar, de modo a enxergar os entremeios os quais pudessem ser promotores de práticas socioculturais outras, no movimento curricular do curso.

Considero que as ocorrências não são de simples identificação, justamente pela naturalização da área. Entretanto, devido sua emergência social, regional, local e a política institucionalizada, onde os marcos regulatórios da educação “orientam” práticas docentes, para “todos os modos de vida”, podem fazer surgir pontos de fissuras na sistematização e na compreensão dos documentos – DRP, Entrevistas, Planos de Curso/Ensino, Projetos de Pesquisa e Extensão – selecionados para compor a análise dessa categoria, enquanto atos de currículo docente.

Apesar da constatação de alguns aspectos de diversidades/diferenças, no PPC, eles se materializam de forma relacional/funcional na perspectiva da interculturalidade e continuam a reverberar nos atos de currículo dos corpos-docentes, em atendimento aos atos de currículo, direcionados aos discentes, dentre suas “necessidades/deficiências”. Porém, existem, nessa categoria de análise, em menor proporção, relações interseccionais com os marcadores sociais dos sistemas sociopolíticos e históricos (raça/etnia, gênero, sexualidade, regionalidade, religião).

Isto posto, considero que a mobilização dos saberes da prática docente com modos de existir de discentes é incipiente na formação inicial de professoras/es de EF da

Ufac. A carência de valorização e reconhecimento de saberes plurais é uma das razões pelas quais a abordagem intercultural torna-se uma tarefa complexa, visto que os saberes são instigados pelos posicionamentos político-pedagógicos do coletivo docente, e por estarem organizados, em sua maioria, de modo monocultural na formação, enquanto matriz única, instituída como lógica de vida para todas/os, pouco tensionado no contexto de prática.

Em outras palavras, para que sejam estabelecidas as inter-relações contingenciais para a formação, as quais são produzidas pelos atos de corpos-docentes, também promovendo estranhamentos em relação aos sentidos das experiências patriarcais, como algo dado, o coletivo docente precisa ser sensibilizado por manifestações da cultura corporal, em afastamento à ligação com a função heteronormativa e colonizadora. Nos textos desta categoria, encontrei práticas docentes casuais, quer dizer, com pequenos ensaios de movimentos socioculturais na perspectiva intercultural, que podem vir a ser atreladas em outras lógicas de vida, mas não de forma intencionalmente crítica.

Então, para essa construção decolonial acreana, no contexto de prática docente, é preciso avançar, atentando para os movimentos históricos do Estado. Entre estes, me refiro aos ditos recém-chegados (migrantes vindos em maioria do Ceará, considerados acreanos); em um segundo movimento, aos fracassados políticos da Federação, enviados ao Acre; e, em terceiro, aos chamados opositores aos “forasteiros” — uma justaposição que define as identidades específicas dos seringueiros e dos indígenas como acreanos, e dos “forasteiros”, os de fora, como “paulistas” — em acordo com Moraes (2016). A identidade paulista não apenas incluía, indiscriminadamente, todos os que não nasceram no Acre, mas também, era uma qualificação fundamentalmente pejorativa, ligada aos causadores de danos aos acreanos, por intermédio da venda dos seringais (das florestas).

Essas implicações construídas ao longo da história e inter-relacionadas no cotidiano acreano, com relação às diversidades/diferenças como forma de pertencimento, configuram posições de sujeitos distintos, notadamente, presentes no contexto do movimento curricular, do curso de formação professoras/es de Educação Física da Ufac.

Essas disputas por experiências, lugares, existências, epistemologias estão configuradas na história do Estado e na Educação Física, onde, de todos os conflitos, os mais difíceis têm sido os mais silenciosos, pois são estes que provocam e requerem de si, movimentos de desconstrução de verdades tidas como únicas. Perpassa pela eterna guerra íntima, em relação à consciência ocidental, e na escolha em se disponibilizar para abrir

mão de um espaço protegido, cômodo e de privilégios, para adentrar, intencionalmente, em contextos em que tantas diferenças podem ser mantidas, visibilizadas e potencializadas.

Contudo, os corpos-docentes apresentam, com base nos discursos produzidos pelos procedimentos da pesquisa, algumas práticas com manifestações culturais contextualizadas na escola, em atos de currículo dentro de aspectos das diversidades/diferenças, mas com pouca potencialização de decolonização do saber, poder, existir e do ser acreano. Possibilitar atos que transgridam a ordem colonial do conhecimento, requer diálogo, intencionalidade e disponibilidade, começando por pensar em desconstruir suas próprias biografias, a partir dos modos de ser dos corpos-discentes do movimento curricular. Em razão dos fatores explicitados, os atos de currículo ocupam no ensino, na pesquisa e na extensão (quando ofertados) a posição de reproduzir, majoritariamente, currículos conservadores, padronizados para preservação dos conhecimentos heteronormativos, como conceitos impostos às pessoas e aos grupos que aqui vivem, sem levar em consideração os seus saberes contextuais.

Referente à análise da categoria, articulação da formação com os modos outros de existir acreano, esta promoveu certo movimento de sensibilização dos corpos-docentes nas Rodas de Conversa, por exemplo, permitindo atravessamentos, fundamentados na compreensão do contexto, como algo dado e produzido pelos atos docentes, em suas posições de sujeitos detentores de conhecimento. Análise a qual levou ao achado do estudo, de que a disponibilidade de mudanças por meio de uma teoria, poderá ocorrer, desde que, seja influenciada pelos próprios sujeitos do movimento curricular. Desde que, seja destituída a hierarquização entre os corpos-docentes, de forma que ocorra a disponibilidade em aprender uns com os outros, sensibilizando-se com as questões diversas que compõem as culturas, podendo assim, contribuir na reconfiguração do contexto de prática da formação de professoras/es com maior consciência e autonomia.

Esse momento, em especial, permitiu a reflexão compartilhada a respeito do cotidiano acreano, com as lutas e o processo de construção histórica colonial na produção de privilégios e marginalizações. Bem como a percepção das desigualdades e desumanizações dos diferentes corpos no movimento curricular, além da problematização da padronização de narrativas da modernidade/colonialidade, que continuam reverberando na formação de professoras/es em Educação Física da Ufac, pelos atos de currículo de corpos-docentes.

Diante da produção de um ambiente, em que os corpos-docentes da pesquisa foram colocados de forma horizontal e democrática, preservando suas funções profissionais, houve a promoção de fissuras, oxigenando a lógica colonizadora. No diálogo oportunizado, todos puderam expressar-se, manifestando seu lugar da cultura, suas formas de ser e existir, percebendo, a partir de suas histórias de vida, as possibilidades de como promover a formação com base decolonial. Ao discutirem o currículo nos seus aspectos político-pedagógicos, os corpos-docentes da pesquisa, valorizados na sua diversificada produção de conhecimento, realizaram a autocrítica, emergindo narrativas com visibilidade de resistência à estrutura colonial, racial, buscando entendimentos que fizessem parte de princípios interculturais.

As Rodas de Conversa trouxeram respostas para o processo educativo, por meio do compartilhamento de experiências docentes. Suas culturas foram identificadas e validadas, quando colocadas no mesmo ambiente, em condições procedimentais previamente planejadas. O movimento pela igualdade dos discursos promoveu o que Walsh (2019, 2023) define como a abertura de pequenas brechas, convergindo para tensionamentos no colonialismo.

O momento efetivou-se como um ponto de partida em direção ao despertar e conscientização do coletivo de corpos-docentes, acerca de espaços do movimento curricular. Obviamente, não serão destruídos, do dia para a noite, os aspectos de colonialidade impostos culturalmente aos corpos no tempo histórico, mas houve reflexões acerca do que as/os docentes pensam, desejam e querem para a licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Acre.

Além disso, destaco o despertar para possibilidades de produção em rede com os corpos-docentes da pesquisa, mais um fator de relevância do tema da interculturalidade no currículo. Em decorrência da proposta das Rodas, indicaram parecerias na oferta de disciplinas, também sugerindo a criação coletiva de projetos nas suas áreas de atuação e que abarcassem a grande área da Educação Física, com foco no tripé ensino, pesquisa e extensão. Ademais, sugeriram que se mantivessem as discussões nos moldes dos encontros, no intuito de aprofundar os apontamentos iniciais em torno das maneiras de pensar e conduzir o PPC, visando atender à diversidade de esferas que integram o curso e buscando incorporar o máximo de posicionamentos individuais, com foco na coletividade.

No plano concreto de realizações dentro da perspectiva adotada nesta pesquisa, exponho ações, implementadas durante a elaboração desta tese, tendo em vista a

constatação da necessidade dos movimentos de trocas de experiências, diante do cenário cultural apresentado no Acre. Apesar de assumir, inicialmente, estas proposições, encontrei respaldo na contribuição dada por colegas no grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física/Educação, Saúde e Lazer (LEPEF-EdSaLa), na Universidade Federal do Acre, através do qual foram possibilitados procedimentos direcionados à produção de conhecimento, culminando na publicação de artigos científicos, *e-book*, capítulos de livro e eventos acadêmico-científicos, entre 2018 e 2024, sendo que, algumas delas auxiliaram na justificativa desta pesquisa.

Outras práticas relacionadas ao movimento de produção do conhecimento, concernem atos em colaboração nas disciplinas, a exemplo, em vigência a oferta de três disciplinas, chamadas Práticas de Ensino da Educação Física Escolar I, II e III, coordenada por mim e com a colaboração de uma professora vinda do Colégio de Aplicação do Acre (CAP), da esfera também federal, cuja participação ocorre de forma voluntária, em todas as etapas, desde o planejamento da disciplina até o lançamento de notas de discentes. As disciplinas dividem-se em momentos de práticas curriculares na Ufac e nas escolas públicas de Educação Básica, incluindo todos os níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental/Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio).

Durante o desenvolvimento dessas disciplinas, ocorre a participação ativa, em contexto escolar de professoras/es das escolas municipais e estaduais, porém, ainda, sem a participação efetiva no planejamento das referidas disciplinas, como ocorre com a professora do CAP/ Ufac. No futuro, intento inserir essas/es colaboradoras/es parceiras/es, egressas/os de Educação Física, em todo processo do tripé ensino, pesquisa e extensão, mas sei que a luta por garantias de direitos profissionais, será uma negociação densa nesse sentido, visto englobar carga horária para essas práticas colaborativas, além de instâncias diferentes.

Por fim, embora contendo no contexto de prática docente, atos de currículos esporádicos, em comparação com a perspectiva posta, confirmo a hipótese desta tese de que, no movimento curricular de formação de professoras/es em Educação Física da Ufac, são confirmados indícios de identificação com a formação conservadora, atestado tanto pela análise do PPC, quanto pela contribuição docente dos demais textos da pesquisa. Isso significa a reprodução de uma educação com discursos normatizadores de um corpo padronizado (técnico-biológico), com função heteronormativa, em atendimento aos preceitos de base colonial. Acrescento ainda, de que nos demais textos da pesquisa, além de reforçarem o exposto no PPC, sinalizam em direção da manutenção e produção de

conhecimentos voltados para a saúde, reafirmando a hipótese.

Diante dessa lógica, verifico o tolhimento dos corpos e dos modos outros de existir no movimento curricular da Ufac, todavia, podendo conter movimento potencializador de decolonização na formação de professoras/es de Educação Física, desde que, os corpos-docentes tenham intencionalidade para esse movimento de mudança. Tal noção, se respaldada, quando acontecer o diálogo entre as culturas dos corpos-docentes, sem hierarquização, vindo a contemplar a articulação de suas próprias histórias de vida com os modos outros de existência acreana, convergindo ao conjunto de práticas socioculturais expressas no referido projeto político-pedagógico do curso.

REFERÊNCIAS

- ACRE. Comissão Pró-Índio do Acre (ACRE-CPI). **Povos Indígenas no Acre**. Rio Branco: 2020. Disponível em: <http://cpiacre.org.br/povos-indigenas-no-acre/#>. Acesso em: 29 out. 2020.
- ACRE. Comissão Pró-Índio do Acre. Seminário 10 anos de PNGATI discutiu a importância da retomada e implementação da PNGATI. In: ACRE. Comissão Pró-Índio do Acre (ACRE-CPI). **Povos Indígenas no Acre**. Rio Branco: 2022. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/seminario-10-anos-de-pngati-discutiu-a-importancia-da-retomada-e-implementacao-da-pngati/>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- ACRE. Levante feminista contra o feminicídio. Nem pense em me matar. Audiência Pública: Comissão de Direitos Humanos e Cidadania 08/06/2022a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gibQlbFPq18>. Acesso em: 09 jun. 2022.
- ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de. **Vinte anos de formação de professores indígenas no projeto de autoria da CPI/AC**. João Pessoa: Santa Marta, 2010.
- ALVES, Antônio. Onde o vento faz a volta. In: BRASIL. **Caderno Povos da Floresta**. Ministério do Meio Ambiente: Rio Branco, Acre, 2003. disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/04D00071.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- ANTUNES, Jeferson; SILVA, Abigayl Fernandes da; SILVA, Ana Clarice Bezerra de Araújo; QUEIROZ Zuleide Fernandes de. Diagnóstico rápido participativo como método de pesquisa em educação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 23, n. 3, p. 590–610, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/pKcrPQQ9xtxVLq9xBLKqWmp/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 out. 2022.
- ARAÚJO, Jeane de Castro; ELICKER, Eliane; MELO, Eroina Moreira de; OLIVIERIA, Alessandra Lima Peres de; NASCIMENTO, Tiago Barbosa do; SILVA, Oyatagan Levy Pimenta da; SILVA, Adriane Corrêa da. Produção do conhecimento: caminhos trilhados pelxs professorxs em formação inicial. In: SILVA, Rodrigo de Jesus (org.). **Iniciação científica e suas múltiplas aplicabilidades 2**. Rio Branco: Stricto Sensu Editora, 2020. Disponível em: <https://sseditora.com.br/ebooks/iniciacao-cientifica-e-suas-multiplas-aplicabilidades-2/>. Acesso em: 07 dez. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4ed. Edições; Portugal: 70 Ltda, 2010.
- BARREIROS, Débora Raquel Alves. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares... **Roteiro**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 231–250, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/259>. Acesso em: 9 jun. 2024.
- BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Integração curricular**: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral. 2021, 200 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021. Disponível em:

<http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1567-T.pdf>. Acesso em: 06 maio 2021.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Campanha da Letras, 2022.

BOCK, Michele Fernanda. **Formação Cultural de professores: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos 2000 e 2017**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa**. São Paulo: Rosa dos Ventos, 2013. Disponível em: <https://encurtador.com.br/6jh73>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.), **Pesquisa Participante**. 6ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
BRASIL. Caderno Povos da Floresta. Ministério do Meio Ambiente Rio Branco, Acre, 2003. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/04D00071.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 09 abr. 2002. disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.747, de 5 de junho de 2012. Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 9, 6 jun. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. **Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e

Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 Junho de 2014. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Congresso Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário oficial da União**: Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 09 jun 2023.

BRASIL. **Quadro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos**. Palmares Fundação Cultural.2015b. Disponível em: quadro-geral-por-estado-ate-23-02-2015.pdf (palmares.gov.br). Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 7 de janeiro de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino

Médio e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2015.
Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Resolução nº 02, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.
Disponível em:
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL, Resolução consu nº12, de 9 de Novembro de 1990. Dispõe sobre a Criação e Reformulação de Cursos. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1990. Não disponível *online*.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias** v. 11, n. 22, p. 07-29, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24113/17091>. Acesso em: 24 ago. 2021.

CAMPOS, Daniela Silva Costa; FERRACINI, Rosemberg. O pacto narcísico da branquitude em um campus universitário do Tocantins. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 14, n. 39, p. 500–521, 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1292>. Acesso em: 9 jun. 2024.

CAMPOS, Neide da Silva; GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto. A. Educação e diversidade: as experiências exitosas que reconhecem os saberes e fazeres da cultura na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1261–1277, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6332>. Acesso em: 9 jun. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano, educação e culturas**: realizações, tensões e novas perspectivas. [livro eletrônico] 1ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. da Autora, 2023. Disponível em: <https://www.novamerica.org.br/ong/?p=2563>. Acesso em: 09 jun. 2024.

CARVALHO, Marília Menezes Nascimento Souza. **Minha história conto eu**": multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da educação infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Acesso em: 09 jun. 2024.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHAVES-GAMBOA, Márcia; CHAVES-GAMBOA, Sílvio; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke (ORGs.). **Produção do Conhecimento em Educação Física no Nordeste Brasileiro**: o impacto do sistema de pós-graduação na formação de pesquisadores da região. Campinas, SP: Librum Editora, 2017. Disponível em: http://librum.com.br/edfisne/arquivos/sgamboa_librumeditora_edfisne_pdf.pdf. Acesso em: 06 abr. 2023.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DICIO. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Academia Brasileira de Letras. 2ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

EHRENBERG, Mônica Caldas; NEIRA, Marcos Garcia. Cultura Corporal como linguagem: uma experiência de formação de professores. **Revista de Graduação da USP**, v. 3, n. 2, jul. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/147891>. Acesso em: 06 abr. 2023.

ELICKER, Eliane. **Esporte e Florestania**: avanços e limites da Política Esportiva do Acre entre 1999 e 2018. 2023. 310f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

FERNANDES, Jorge; ALBUQUERQUE, Ângela Maria Bastos de. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 78–93, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3259>. Acesso em: 9 jun. 2024.

FERRACINI, Rosemberg. Aprendendo com a comunidade-terreiro em Palmas-TO na luta antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. Ed. Especial, p. 221–242, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/863>. Acesso em: 9 jun. 2024.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Interculturalidade e o ensino de línguas. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 67ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GASTALDO, Denise. Prefácio. In: MAYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GRANDO, Beleni Saléte. A formação-ação-intercultural em Cuiabá: processos interculturais de educação que reconhecem a história e ancestralidade da cultura nos 300

anos de ocupação em território Bororo. In: GRANDO, Beleni Saléte; CAMPOS, Neide da Silva; NUNES, Valda da Costa; RONDON, Félix Adugoenau; RONDON, Rosimar Nunes; LÍRIO, Eliane de Castilho. **História e cultura do povo Bororo em Cuiabá-MT: contribuições para a implementação da Lei 11.645/2008**. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2019.

GRANDO, Beleni Saléte. Do corpo e da cultura: indícios da realidade na perspectiva intercultural. **Revista Arquivos em Movimento**, v.10, n.1, p.138-154, jan/jun. Rio de Janeiro-RJ, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9235/>. Acesso em 15 de abr. de 2024.

GRANDO, Beleni Saléte. Jogo entre “parentes”, os processos de educação do corpo, esporte e lazer indígena no Brasil: reflexões a partir dos jogos dos povos indígenas. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 17, n. 34, p. 36–58, 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2917>. Acesso em: 9 jun. 2024.

GRANDO, Beleni Saléte; CAMPOS, Neide da Silva; NUNES, Valda da Costa; RONDON, Félix Adugoenau; RONDON, Rosimar Nunes; LÍRIO, Eliane de Castilho. **História e cultura do povo Bororo em Cuiabá-MT: contribuições para a implementação da Lei 11.645/2008**. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2019.

GRANDO, Beleni Saléte; PINHO, Vilma Aparecida de; RODRIGUES, Eglén Silvia Pipi. Metodologia Intercultural na Formação-Ação para a Educação Infantil: a cultura Bororo e as Relações Étnico-Raciais. **Laplage em Revista** (Sorocaba), v. 4, n. Especial, set./dez. 2018, p.86-101. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6788944.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

GRANDO, Beleni Saléte; STROHER, Jonathan; Campos, Neide da Silva (org.). **Povos indígenas, formação de professores e educação intercultural: diálogos com a Lei nº 11.645/2008**. Maringá: Eduem, 2022.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 11 ago. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização: Liv Sovik; Trad. Adeline La Guardia Resende et al. 2ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Amazônia legal**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-quee>. Acesso em: 14 abr. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Amazônia Ocidental**. 2021a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-quee>. Acesso em: 14 abr. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas - **Informação Demográfica e Socioeconômica número 25**. Indicadores Sociodemográficos e de Saúde no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv42597.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese Acre 2019**. Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/panorama>. Acesso em: 25 mar. 2020.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em Educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul/RS, Brasil, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>. Acesso em: 03 ago. 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 19, p. 20-30, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiências. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LAZZARATO, Maurizio. **O governo do homem endividado**. São Paulo: N-I edições, 2017.

LEAL, Víctor Torres. Pintar la universidad. In: WALSH, Catherine. **Agrietar la Universidad**: Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida. Universidad Pedagógica Nacional y Lengua de Gato Ediciones. Querétaro, 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTAL, Álamo; REIS, Leonardo Rangel dos; AZEVEDO, Omar Barbosa (Orgs). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- MAYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MAYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 16 maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020.
- MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- MONTEIRO, Alice Nantala Pereira; Vaz, Bárbara Regina Gonçalves; Mota, Rafael Silveira da. Desvalorização profissional dos professores. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC**, V. 03, N.13 Jan./Fev. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/37379>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- MORAIS, Maria de Jesus. **Acreanidade: invenção e reinvenção da identidade acreana**. Rio Branco: Eudfac, 2016.
- MOREIRA, António Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito, [S. l.]**, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 9 jun. 2024.
- NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/38103>. Acesso em: 9 jun. 2024.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Luiz Ferrari Nunes. **Educação Física cultural: por**

uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016.

NEVES, Marcos Ribeiro das; BONETTO, Pedro Xavier Russo. De corpo inteiro, desenvolvido e crítico: onde está a diferença? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Luiz Ferrari Nunes. **Educação Física Cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016.

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

NÓVOA, António. Vivenciando 2020: Formação e prática docente no ensino superior: novos desafios do ensinar e aprender? Realização: **Pró-reitora de Pós-graduação da USP; Tema: Formação Superior no mundo Pós-Pandêmico**: Educação, distanciamento e à distância? 2020. 1 vídeo (1 hora 22 min. 38 segs.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-_KFCyn6rLc&feature=youtu.be. Acesso em: 21 ago. 2020.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata. **Inclusão na Educação Superior**: novas tessituras para o campo da docência universitária. Tese de Doutorado do Programa de pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2021. Orientador professora Dr^a Theresinha Guimarães Miranda. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34788>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cadernos de Gênero e Tecnologias**, Curitiba, v.12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/9465> Acesso em: 20 abr. 2024.

PAVAN, Ruth. Currículo e (de)colonialidade: indícios decoloniais nos cursos de licenciaturas. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1–11, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62761>. Acesso em: 9 jun. 2024.

PEREIRA, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 16, n. 3, p. 715–728, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/9d7FrYfH46n8V9JPwGcQVTf/#>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PINHO, Vilma Aparecida; TOMAZZETE, Cleonice Maria. Infâncias, saberes e diversidade: um diálogo com a Educação Infantil. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/2, p. 617–638, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5504>. Acesso em: 9 jun. 2024.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

REIS, Darianny Araújo dos. Currículo intercultural crítico na escola: Formação que

produz diferenças. **Revista Teias**, [S. l.], v. 18, n. 50, p. 135–150, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/29154>. Acesso em: 9 jun. 2024.

RIBEIRO, Olzeni; SCHERRE, Paula Pereira. Ensino, pesquisa e extensão na formação de professores: ressignificando o princípio essencial da indissociabilidade. In: NOVAES, Marcos Adriano Barbosa, et al. (Orgs.). **Ensino, pesquisa e extensão na formação de professores**. Iguatu, CE : Quipá Editora, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/703177/2/Ensino%2C%20pesquisa%20e%20extens%C3%A3o%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Marcia; SALVADOR, Anarita de Souza. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 1299–1311, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dGn6dRF4VHzHQJyXHNSZNND/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 09 jun. 2024.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 960–966, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SCHUCHTER, Lúcia Helena; LOMBA, Maria Lúcia de Resende. Docência, profissão e formação de professores para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 39, n. 39, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/41068>. Acesso em: 09 jun. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito Nacional de um brasil (bem) mestiçado. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 64, n. 1, jan. 2012. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252012000100018. Acesso: 18 jul. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012a.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Prefácio. In: HIRARO, Luis Felipe Kojima; ACUNIÃ, Maurício; Machado, Bernardo Fonseca (org.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019.

SCOTT, Joan Wallach. "Experiência": tornando-se visível. In: SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de; RAMOS, Tânia Regina Oliveira. **Falas do Gênero: teorias, análise e leituras**. Ilha de Santa Catarina: Editoras Mulheres, 1999. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/public/storage/ebooks/October2021/DzUZyAIN3stpo3GdNXIc.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SENNET, Richard. **Carne e pedra**. 4ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Adriane Corrêa da; ELICKER, Eliane; MELO, Eroina Moreira de; OLIVEIRA, Alessandra Lima Peres de; ARAÚJO, Jeane de Castro. **Produção Rede Cedes/Acre: dados socioeconômicos e demográficos de estudantes do ensino médio**. Rio Branco: Stricto Sensu, 2021. Disponível em: <https://sseditora.com.br/ebooks/producao-rede-cedes-acre-dados-socioeconomicos-e-demograficos-de-estudantes-do-ensino-medio/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SILVA, Adriane Corrêa da; EVANGELISTA, Anderson Pereira; PADOVANI, Lucina Zardo. (2022). Violência de gênero: práticas do/no currículo de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do ACRE. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, [S. l.], v. 8, p. 83–96, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/13344>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SILVA, Mirlana da Silva; SILVA, Oyatagan Levy Pimenta da; ELICKER, Eliane; MELO, Eroina Moreira de; OLIVEIRA, Alessandra Lima Pereira de; MELO, Sandro Victor Alves; SILVA, Adriane Corrêa da et al. Diagnóstico da extensão universitária nos cursos de Educação Física da Universidade Federal do Acre. In: SILVA, Edson (org.). **Iniciação científica e suas múltiplas aplicabilidades 2**. Rio Branco: Stricto Sensu Editora, 2020. Disponível em: <https://sseditora.com.br/ebooks/atualidades-em-extensao-universitaria-interdisciplinaridade/>. Acesso em: 7 dez. 2020.

SILVA, Vanessa Carolina; SILVA, Wilker Solidade. Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 62, p. 569–586, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30948>. Acesso em: 9 jun. 2024.

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

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke Taffarel; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter (COLETIVO DE AUTORES). **Metodologia do ensino de educação física**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOBREIRA, Vickele. **Indícios da formação de professores de Educação Física em**

Minas Gerais. 2015. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015. Disponível em: <https://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/331>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida. **A diversidade na escola: concepções e práticas docentes**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2432>. Acesso em: 15 abr. 2024.

STEFANE, Claudia Aparecida. **Professores de educação física: diversidade e práticas pedagógicas**. Tese de Doutorado da Universidade Federal de São Carlos em 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2296>. Acesso em: 15 abr. 2024.

STROHER, Jonathan. **Multidimensionalidades de saberes no entrelugar da educação do corpo-professor de educação física e os diálogos com a interculturalidade**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na área de concentração: Educação e na linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Orientadora: Prof.^a Dra. Beleni Saléte Grando. Cuiabá, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_3a90b12d22b5b9c87c0438ccb76f7b48. Acesso em: 15 abr. 2024.

TAPIAS, José Antonio Pérez. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2024.

THIESEN, Juares da Silva. O currículo escolar e o fim das utopias pedagógicas: distopia ou reposicionamento de apostas? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1313-1333, jul. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2017000401313&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2024.

THIESEN, Juares da Silva; PONCE, Branca Jurema. A cidade como foco de análise em pesquisas no campo do currículo. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 1339-1359, jul. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2022000301339&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 maio 2023.

UFAC. NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS (NEABI). **Movimento Negro no Estado do Acre: entre desafios, avanços e resistências.** 2022a. Disponível em: <https://www.ufac.br/neabi/coordenadorias/pesquisa/pesquisas-da-graduacao/o-movimento-negro-acreano>. Acesso em: 18 jun. 2022.

UFAC. **Regimento Geral da Universidade Federal do Acre.** Rio Branco: Ufac, 2013. Disponível em: <https://www.ufac.br/transparencia/sobre/documentos/documentos/regimento-geral-da-ufac>. Acesso em: 23 maio 2024.

UFAC. Universidade Federal do Acre. Pró-Reitoria De Graduação. Colegiado do Curso de Educação Física. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação Plena (Licenciatura) em Educação Física.** Rio Branco/AC, out. 2005.

UFAC. Universidade Federal do Acre. Pró-Reitoria de Graduação. **Ementário Ufac: Licenciatura em Educação Física.** Rio Branco/AC. 2022. Disponível em: <https://portal.ufac.br/ementario/curso.action?v=198>. Acesso em: 11 mar. 2022.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **UFAC em números 2018.** Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/pro-reitorias/proplan/numeros/ufac-em-numeros-2018-1.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **UFAC em números 2019.** Disponível em: <https://www2.ufac.br/site/pro-reitorias/proplan/numeros/ufac-em-numeros-2019.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **UFAC em números 2020.** Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proplan/ufac-em-numeros/ufac-em-numeros-2020.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

VAGO, Tarcísio Mauro. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/70754>. Acesso em: 9 jun. 2023.

WALSH, Catherine. **Agrietar la Uni-versidad: Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida.** Universidad Pedagógica Nacional y Lengua de Gato Ediciones. Querétaro, 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica. III – CAB**, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. Disponível em: <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educacic2a6n-intercultural1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e (des) colonialidade Perspectivas críticas e políticas. **XII Congresso ARIC**, Florianópolis, Brasil, 29 de junho de 2009 (Tema preparado para o evento). Florianópolis, 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 20 out. 2022.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir (TOMO I)**. Editora Catherine Walsh, Serie Pensamiento decolonial. Quito-Ecuador, 2013.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, Volume 26, Número 83, julho. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874/2102>. Acesso em: 19 abr. 2024.

YIN, Robert Kuo Zuir. **Estudo de caso: planejamento e método**. Trad. Daniel Grassi. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores Sociais da Diferença. **Sociologia- grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades)**, São Paulo, v. 1, p. 14 - 18, 01 ago. 2014. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509716/mod_resource/content/0/ZAMBONI_MarcadoresSociais.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

APÊNDICE A – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E
DOCÊNCIA (SUPED)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE DOCENTE

PROJETO DE PESQUISA:

Currículo de Educação Física na Universidade Federal do Acre: Articulação dos saberes de corpos-docentes, em contextos de prática, com modos outros de existir acreano

1. Convite:

Convido você a participar da pesquisa “**Currículo de Educação Física na Universidade Federal do Acre: articulação dos saberes de corpos-docentes, em contextos de prática, com modos outros de existir acreano.**”, enquanto construção de dados do Doutorado em Educação, que tem como pesquisadora responsável Profª Adriane Corrêa da Silva, a qual pode ser contatada por meio do telefone (68) 999625063 e e-mail: adriane.acs@gmail.com. Solicito que você leia com atenção este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas acerca da pesquisa e sua participação. Se você se sentir esclarecido e aceitar o convite para participar da pesquisa, clique em aceitar para confirmação de sua participação.

2. Informações sobre a Pesquisa

2.1 Esta pesquisa é estudo de caso de corte empírico e participante, desenvolvido no contexto universitário da formação de professoras/es em Educação Física (EF) da Ufac. A pesquisa tem por objetivo geral (primário) compreender no movimento curricular do curso de licenciatura em EF da Ufac, a articulação dos saberes dos corpos-docentes em seus contextos de prática, com relação à cultura corporal e aos modos outros de existência do/no cotidiano acreano, na formação inicial, e justifica-se pela necessidade emergente de desvelamento dos corpos excluídos no currículo de formação de professoras/es de Educação Física da Ufac, por meio do contexto de prática docente, em articulação aos fazeres desses indivíduos.

2.2 Os procedimentos metodológicos de construção de dados serão: Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), que será aplicado na versão digital via *google forms*¹, o qual contém questões mistas (abertas e fechadas) com informações do participante, tais como: nome, ano de ingresso na Ufac, naturalidade, nacionalidade, orientação sexual, religião, autoidentificação, dentre outros dados de identificação pessoal e profissional (conhecimento da área), caracterizado por questões socioculturais e demográficas. Na sequência, serão aplicados os instrumentos: Entrevista (formato virtual) e Rodas de Conversa (formato virtual). O levantamento documental, referente ao Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), Planos de Curso (PC), Projetos de Pesquisa (PP) e os Projetos de Extensão (PEX), estão sendo solicitados via Portal da Transparência, visto serem documentos públicos.

2.3 Os procedimentos de análise dos dados serão efetivados através de categorias de codificação e ou palavras-chave. Neste caso, os descritores são: a) Currículo (configuração do curso), b)

¹ Disponibilizado automaticamente, mediante aceite do docente no TECLE.

Saberes corpos-docentes (relação entre concepção de cultura corporal e saberes profissionais (ensino, pesquisa, extensão) e c) Modos de ser acreano (interculturalidade e a tradução da cultura corporal no contexto acreano).

2.4 Esclareço que a sua participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá pagamento pela sua participação. Caso venha sofrer possíveis danos resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste documento, terá direito indenizatório, desde que configurada a situação do dano. Você tem a garantia de plena liberdade de participação, na pesquisa podendo se recusar em participar ou retirar seus consentimentos em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar sua desistência e sem sofrer quaisquer tipos de penalidade. Enquanto participante do estudo poderá ser beneficiada/o diretamente através das informações acerca do conhecimento profissional articulados no currículo de formação inicial de professoras/es de Educação Física da Universidade Federal do Acre.

2.5 A população alvo deste estudo é constituída por docentes da Universidade Federal do Acre que atuaram de 2018 a 2021 no Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física (efetivos e substitutos).

2.6 Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos.

3. Esclarecimentos acerca de fragilidades, potencialidades, providências e cautelas e formas de acompanhamento e assistência

3.1 Esclareço que a sua participação na pesquisa, no que se refere às fragilidades do estudo, são mínimas, mas estão relacionadas com questões emocionais, derivadas de situações criadas através da construção de dados, podendo gerar constrangimento ao participante, visto as distintas diferenças socioculturais existentes no contexto do currículo do curso de Educação Física da Ufac e das limitações geradas, visto a utilização de ambiente. As medidas para minimizar essas fragilidades serão ações respeitosas e de acolhimento para com o participante da pesquisa, no sentido de remarcação da construção de dados e redimensionamento do roteiro pré-estruturado. Esclarecemos que, durante a realização da pesquisa, você será acompanhado e assistido pela pesquisadora.

3.2 Quanto sua potencialidade saliento que o estudo, vincula-se ao contexto específico da construção de dados por ter estreita relação com o campo de atuação da pesquisadora e dos corpos-docentes da pesquisa, e em função do tipo de método não apresentar prejuízos físicos. Salienta-se também, que a construção de conhecimento mobilizado se dará em prol da formação inicial e da visibilização de outras possibilidades formativas. Nesse aspecto, o benefício direto está vinculado ao desvelamento de alternativas outras para a formação inicial em Educação Física, além da valorização de formas outras existentes no curso e sua articulação nas práticas docentes.

4. Garantias para os corpos-docente da pesquisa

4.1 Você é livre para participar ou não da pesquisa. Mesmo concordando em participar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.

4.2 Será mantido o sigilo absoluto sobre a sua identidade e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.

4.3 Após assentir sua participação desta pesquisa, deverá clicar no *link aqui (google forms)*, que será disponibilizado, para preenchimento dos dados e aceitação o Termo desta pesquisa. Este será enviado pela pesquisadora, juntamente ao convite, por meio do e-mail e assinatura,

para reconhecimento da responsável. Após, seu aceite em participar deste estudo, você receberá uma via deste TCLE.

4.4 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações acerca desta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados à pesquisadora responsável Profª Adriane Corrêa da Silva, pelo telefone (68) 999625063 e pelo e-mail: adriane.acs@gmail.com.

4.5 Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa, de segunda a sexta-feira, no horário de expediente. O CEP-UFAC funciona na sede da Ufac, que fica localizado no Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail: cep@ufac.br, Rio Branco/Acre, CEP 69.915-900.

4.6 Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br, para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas acerca da pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pela pesquisadora responsável pela realização da pesquisa.

5.Declaração do Pesquisador Responsável

Eu, Adriane Corrêa da Silva, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3 e IV.4 da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

6.Consentimento do participante da pesquisa (via google forms)

Eu, _____,

RG Nº _____,

CPF Nº _____,

declaro ter sido plenamente informada/o e esclarecida/o sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Rio Branco/Acre, _____ de _____ 202__.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B – DRP

| Registro a cargo da pesquisadora | | | | | | | | |
|----------------------------------|------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|--------------------|---|----------------------------|--------------------------|--|
| Bloco (1) | | | | | BLOCO (2) | | BLOCO (3) | |
| Dados pessoais (I a VI) | Regionalidade (VII) | Orientação sexual (VIII a IX) | Estado Civil e Renda (X a XII) | Inclusão (XIII) | Autodeclaração, Religião (XIV a XVI) | Formação (XVII a XVIII) | Atuação (XIX a XXIII) | Articulação da cultura Corporal (XXIV) |

DIAGNÓSTICO RÁPIDO PARTICIPATIVO (DRP)

| BLOCO (1): IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE |
|---|
| I - Nome: _____ |
| II - Data de nascimento: (/ /) III - Idade atual (anos completos): _____ |
| IV - Contato eletrônico (e-mail): _____ |
| V - Endereço residencial: _____ |
| VI – Telefone/WhatsApp: () _____ |
| VII – Migração interna e internacional. Marque a alternativa que tenha relação com sua regionalidade: <input type="checkbox"/> Nasci em Rio Branco/Acre. <input type="checkbox"/> Nasci em outro município do Estado do Acre. Especificar: _____ <input type="checkbox"/> Nasci em outro município do Brasil. Especificar município e Estado: _____ <input type="checkbox"/> Nasci em outro país. Especificar: _____ |
| VIII - Orientação sexual: <input type="checkbox"/> Heterossexual ou heteroafetivo (atração afetiva e sexual por pessoas do gênero e sexo oposto). <input type="checkbox"/> Homossexual ou homoafetivo (atração afetiva e sexual por pessoas do mesmo gênero e sexo). <input type="checkbox"/> Bissexual ou biafetivo (atração afetiva e sexual por pessoas de qualquer gênero e sexo). <input type="checkbox"/> Assexual (pessoas que não sentem atração por nenhum gênero e sexo). <input type="checkbox"/> Outro (Especificar): _____ |
| IX - Sexo biológico: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Intersexo (Pessoas biologicamente com genitálias ambíguas ou ausentes) |
| X – Marque seu estado civil: <input type="checkbox"/> Solteira/o <input type="checkbox"/> Casada/o <input type="checkbox"/> Divorciada/o <input type="checkbox"/> Viúva/o <input type="checkbox"/> União estável <input type="checkbox"/> Outro. Especificar: _____ |
| XI – Você tem filha/os? <input type="checkbox"/> Sim. Especificar quantos: _____ <input type="checkbox"/> Não |

XII – Participa na manutenção da Renda Familiar:

- Sim. Especificar a função/ocupação no mercado de trabalho: _____
- Não

XIII – Você se considera com alguma deficiência:

- Sim. Especificar qual: _____
- Não

XIV – Identificação étnico/racial (autodeclaração):

- Branca
- Preta
- Parda
- Indígena
- Amarela (Oriental)

XV – Se você marcou na questão anterior (XIII) alguma alternativa que remeta a questões vinculadas a raça/etnia, povo ou grupo, preencha abaixo sua identificação:

| | |
|--|--|
| Etnia: | |
| Povo: | |
| Grupo (indígena, comunidade quilombola ou oriental): | |

XVI – Especifique qual sua crença, culto, ritual indígena ou religião:

MODULO (2): IDENTIFICAÇÃO POLÍTICO-ACADÊMICO**XVII – Nível de qualificação ATUAL:**

- Graduação concluída
- Especialização em andamento
- Especialização concluída
- Mestrado em andamento
- Mestrado concluído
- Doutorado em andamento
- Doutorado concluído
- Pós-doutorado em andamento
- Pós-Doutorado concluído

XVIII – Quanto a formação acadêmica, responda todas as etapas até o nível ATUAL. Ob.: caso tenha mais de uma titulação no mesmo nível de ensino, favor especificá-las.

- Instituição onde cursou a Graduação e respectiva área de conhecimento em que se formou: _____
- Instituição onde cursou a Esp. e respectiva área de conhecimento (ou se estiver cursando): _____
- Instituição onde cursou o Mestrado e respectiva área de conhecimento (ou se estiver cursando): _____
- Instituição onde cursou o Doutorado e respectiva área de conhecimento (ou se estiver cursando): _____
- Instituição onde cursou o Pós-Doc. e respectiva área de conhecimento (ou se estiver cursando): _____

XIX – Escolha a alternativa que condiz com sua área de concurso docente na Ufac e especifique-a:

- Professora/or Efetivo - Especificar a área e ano do concurso: _____
 Professora/or Substituto - Especificar a área e ano do concurso: _____

XX – Liste as disciplinas que você ministra no currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física.

XXI – Quanto ao nível de satisfação em ministrar aulas no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física, independente da disciplina, marque a alternativa que mais se adequa a você:

- Muito satisfeita/o
 Satisfeita/o
 Pouco Satisfeita/o
 Insatisfeita/o
 Independentemente do que você marcou, justifique sua escolha: _____

XXII – Quão confortável você se sente, em ministrar as disciplinas elencadas acima, no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física? Marque a alternativa que mais se adequa a você:

- Muito confortável
 Confortável
 Pouco confortável
 Nada confortável
 Independentemente do que você escolheu, justifique sua escolha: _____

XXIII – Quanto a sua atuação nas lutas por direitos da categoria, responda:

- Sou sindicalizada/o à ADUFAC
 Não sou sindicalizada/o à ADUFAC.
 Independentemente do que você marcou, justifique sua escolha: _____

MODULO (3): IDENTIFICAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

XXIV – Qual a compreensão que você tem sobre CULTURA CORPORAL em articulação com à formação inicial de Educação Física (escreva livremente).

APÊNDICE C – ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E
DOCÊNCIA (SUPED)

Caro participante,

Este é um roteiro pré-estruturado de entrevista, a ser respondido individualmente, via *Google meet*, de acordo com a pesquisa: **“Currículo de Educação Física na Universidade Federal do Acre: Articulação dos saberes de corpos-docentes, em contextos de prática, com modos outros de existir acreano”**.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Bloco I - Experiências docentes na formação

1. Fala um pouco da tua história de vida, tua experiência como docente, o tempo de docência e como chegaste na Ufac.
2. Comenta um pouco sobre tua visão de mundo, quais lentes utilizam para enxergar, interpretar e te relacionar com o mundo a tua volta (crenças, valores, sentidos etc.).
3. O que engloba no teu entendimento, esse jeito de ser professora/or?
4. Como lidas com as questões relacionadas as diferentes formas de pensar e existir em sala de aula?
5. Como trabalhas as contradições, conflitos dentro da EF, relacionada a diversidade de corpos existentes no curso (inclusão, preconceitos)?

Bloco II - Movimento curricular na formação de professoras/es

6. Comenta sobre tua primeira semana de aula (primeiras aulas), como apresentas os conteúdos e quais critérios utilizas para definir os saberes a serem ministradas no currículo do curso de Educação Física (planejamento, anterior ao início das aulas)?
7. Tu trabalhas em um ambiente com corpos em constantes relações. Como te posicionas nas disciplinas que ministras em relação a situações preconceituosas (se acontecem em tuas aulas)? Já fizeste alguma intervenção mais fervorosa relacionada a preconceitos? Comenta.
8. Como compreendes os movimentos dos corpos da Educação Física Escolar e os relacionas com a formação de professoras/es em EF na Ufac? Como estabelece os links nas tuas práticas, com as experiências escolares (campo de atuação)?

Bloco III - Formação de professoras/es em Educação Física (dimensão de ensino, pesquisa e extensão)

9. Como articulas (mobilizas) nas tuas práticas de ensino, pesquisa e extensão o componente da cultura corporal com modos outros de existir, das experiências de corpos/discentes do curso de EF da Ufac? Como compreendes o componente cultura corporal? Acreditas que os corpos-discentes se formam com esse entendimento, do que vem a ser a cultura corporal?
10. Queres deixar algum comentário sobre esse movimento do currículo do curso de licenciatura em Educação Física da Ufac?

APÊNDICE D – RODAS DE CONVERSA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E
DOCÊNCIA (SUPED)

Este é um roteiro pré-estruturado das Rodas de Conversa, para orientar a discussão dos corpos-docentes da pesquisa, para cumprimento desta etapa da pesquisa: **“Currículo de Educação Física na Universidade Federal do Acre: Articulação dos saberes de corpos-docentes, em contextos de prática, com modos outros de existir acreano”**.

ROTEIRO PARA RODAS DE CONVERSA

Bloco I

1. Como no movimento curricular vocês articulam os conhecimentos, para além dos conteúdos técnico-biológicos, no sentido de valorização das culturas locais?
2. Como no contexto de prática, possibilitam a formação de professoras/es de Educação Física em articulação com essas outras formas de existências de saber, de ser, de poder, interseccionadas com os conhecimentos técnico-biológicos?
3. Como trabalha os conteúdos relacionados as diversidades/diferenças?
4. Como pensar em outros movimentos de currículo?

ANEXO A - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFAC

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFAC

1

| CÓDIGO | DISCIPLINAS OBRIGATORIAS | PRÉ-REQUISITO | CH | CRÉDITOS* |
|-----------|---|--|----|-----------|
| CCSD114 | Fundamentos de Anatomia | | 60 | 4-0-0 |
| CCSD006 | Fisiologia | | 90 | 6-0-0 |
| CELA186 | Educação e Sociedade | | 60 | 4-0-0 |
| CELA007 | Organização da Educação Básica Legislação de Ensino | | 60 | 4-0-0 |
| CELA208 | Psicologia Da Educação | | 60 | 4-0-0 |
| CELA178 | Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento | | 60 | 4-0-0 |
| CELA173 | Fundamentos da Educação Especial | | 60 | 4-0-0 |
| CELA213 | Organização Curricular e Gestão Escolar | | 60 | 4-0-0 |
| CELA660 | Investigação e Prática Pedagógica I | | 75 | 1-2-0 |
| CELA069 | Investigação e Prática Pedagógica IX | | 60 | 0-2-0 |
| CELA275 | Investigação e Prática Pedagógica | | 60 | 0-2-0 |
| CMULTI054 | Didática Aplicada | | 75 | 3-1-0 |
| CCSD117 | Metodologia do Trabalho Acadêmico | | 60 | 4-0-0 |
| CCSD142 | Exercício Físico na Promoção de Saúde | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD145 | Bases Fisiológicas do Movimento Humano | Fisiologia | 60 | 2-1-0 |
| CCSD131 | Fundamentos de Cinesiologia | Anatomia | 60 | 4-0-0 |
| CCSD148 | Emergência em Educação Física Escolar | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD128 | Crescimento e Desenvolvimento Humano | | 60 | 4-0-0 |
| CCSD127 | Jogo e Educação | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD121 | Aprendizagem Motora | | 60 | 4-0-0 |
| CCSD120 | Fundamentos do Esporte Escolar | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD115 | Introdução à da Educação Física | | 60 | 4-0-0 |
| CCSD118 | Corporeidade e Movimento | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD138 | Metodologia da Pesquisa em Educação Física I | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD139 | Metodologia da Pesquisa em Educação Física II | Metodologia da Pesquisa em Educação Física I | 60 | 2-1-0 |

**ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFAC**

2

| | | | | |
|---------|--|--|-----|-------|
| CCSD116 | Educação Física na Educação Básica | | 60 | 4-0-0 |
| CCSD153 | Introdução aos Estudos da Fisioterapia | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD135 | Prática de Ensino da Educação Física Escolar I | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD136 | Prática de Ensino da Educação Física Escolar II | Prática de Ensino da Educação Física Escolar I | 60 | 2-1-0 |
| CCSD137 | Prática de Ensino da Educação Física Escolar III | Prática de Ensino da Educação Física Escolar I | 60 | 2-1-0 |
| CCSD139 | Metodologia da Pesquisa em Educação Física II | Metodologia da Pesquisa em Educação Física I | 60 | 2-1-0 |
| CCSD166 | Estagio Curricular Supervisionado em Educação Física I | | 90 | 0-0-2 |
| CCSD167 | Estagio Curricular Supervisionado em Educação Física II | | 90 | 0-0-2 |
| CCSD168 | Estagio Curricular Supervisionado em Educação Física III | | 90 | 0-0-2 |
| CCSD169 | Estagio Curricular Supervisionado em Educação Física IV | | 135 | 0-0-3 |
| CCSD147 | Educação Física e Portadores de Necessidades Educacionais Especiais. | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD133 | Planejamento e Gestão em Educação Física | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD144 | Medidas e Avaliação em Educação Física | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD132 | Metodologia da Dança Escolar | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD119 | Teoria e Prática da Ginástica Escolar | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD154 | Introdução ao Estudo do Lazer | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD129 | Metodologia do Atletismo Escolar I | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD130 | Metodologia do Atletismo Escolar II | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD152 | Metodologia do Handebol Escolar | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD155 | Metodologia do Futsal Escolar | | 60 | 2-1-0 |

**ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFAC**

3

| | | | | |
|----------|---|--|----|-----------|
| CCSD149 | Metodologia do Basquetebol Escolar | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD141 | Metodologia do Voleibol Escolar | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD150 | Metodologia do Futebol de Campo Escolar | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD134 | Metodologia Ginástica Rítmica Desportiva Escolar | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD009 | Introdução às Atividades Aquáticas I | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD151 | Metodologia da Natação | Introdução às Atividades Aquáticas I | 60 | 2-1-0 |
| CCSD148 | Bases Gerais do Treinamento Desportivo | Bases Fisiológicas do Movimento Humano | 60 | 2-1-0 |
| Código | Disciplinas Optativas | Pré-requisito | CH | Créditos* |
| CCSD148 | Educação Física na Educação Indígena e Campo | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD157 | Ginástica Olímpica I | | 60 | 0-2-0 |
| CCSD158 | Ginástica e Novas Tendências | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD159 | Teoria e Prática dos Jogos e Brincadeiras Populares | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD140 | Metodologia de Ensino em Educação Física | | 60 | 4-0-0 |
| CCSD160 | Fundamentos da Capoeira | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD161 | Fundamentos do Judô | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD162 | Fundamentos do Jiu-Jitsu | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD163 | Fundamentos da Taekwondo | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD164 | Fundamentos da Karate | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD165 | Metodologia do Tênis | | 60 | 2-1-0 |
| CELA307 | Língua Inglesa Instrumental I | | 60 | 2-1-0 |
| CELA308 | Língua Inglesa Instrumental II | | 60 | 2-1-0 |
| CELA316 | Língua Espanhola Instrumental I | | 60 | 2-1-0 |
| CELA317 | Língua Espanhola Instrumental II | | 60 | 2-1-0 |
| CELA326 | Língua Francesa Instrumental I | | 60 | 2-1-0 |
| CELA 327 | Língua Francesa Instrumental II | | 60 | 2-1-0 |
| CCSD157 | Ginástica Olímpica I | | 60 | 0-2-0 |

*Créditos: teórico - prático – estágio

Fonte: (Ufac PPC-EF, 2005, p. 19-21).

**ANEXO B - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFAC /(SEMESTRES/DISCIPLINAS)**

| 1º Semestre | SEMESTRES/DISCIPLINAS | Teórico | Prático | Estágio | CH |
|---------------------------|--|----------------|----------------|----------------|-----------|
| CCSD117 | Metodologia do Trabalho Acadêmico | 4 | 0 | 0 | 60 |
| CCSD114 | Fundamentos de Anatomia | 4 | 0 | 0 | 60 |
| CELA660 | Investigação e Prática Pedagógica I | 1 | 2 | 0 | 75 |
| CELA186 | Educação e Sociedade | 4 | 0 | 0 | 60 |
| CCSD118 | Corporeidade e Movimento | 2 | 1 | 0 | 60 |
| CCSD115 | Introdução a Educação Física | 4 | 0 | 0 | 60 |
| CCSD116 | Educação Física na Educação Básica | 4 | 0 | 0 | 60 |
| Atividades Complementares | - | - | - | 15 | |
| | | 23 | 3 | 0 | 450 |
| 2º Semestre | SEMESTRES/DISCIPLINAS | Teórico | Prático | Estágio | CH |
| CCSD121 | Aprendizagem Motora | 4 | 0 | 0 | 60 |
| CCSD006 | Fisiologia | 6 | 0 | 0 | 90 |
| CELA069 | Investigação e Prática pedagógica II | 0 | 2 | 0 | 60 |
| CCSD119 | Teoria e Prática da Ginástica Escolar | 2 | 1 | 0 | 60 |
| CCSD120 | Fundamentos do Esporte Escolar | 2 | 1 | 0 | 60 |
| CELA007 | Organização da Educação Básica Legislação de Ensino | 4 | 0 | 0 | 60 |
| Atividades Complementares | - | - | - | 60 | |
| | | 18 | 4 | 0 | 450 |
| 3º Semestre | SEMESTRES/DISCIPLINAS | Teórico | Prático | Estágio | CH |
| CCSD130 | Investigação e Prática Pedagógica III | 0 | 2 | 0 | 60 |
| CCSD133 | Crescimento e Desenvolvimento Humano | 4 | 0 | 0 | 60 |
| CCSD134 | Metodologia do Atletismo Escolar I | 2 | 1 | 0 | 60 |
| CMULTI054 | Metodologia da Dança Escolar | 2 | 1 | 0 | 60 |
| CELA173 | Psicologia da Educação | 4 | 0 | 0 | 60 |
| CCSD135 | Jogo e Educação | 2 | 1 | 0 | 60 |
| CCSD130 | Fundamentos de Cinesiologia | 4 | 0 | 0 | 60 |
| Atividades Complementares | - | - | - | 30 | |

| | | | | | |
|---------------------------|---|----------------|----------------|----------------|-----------|
| | | 18 | 5 | 0 | 450 |
| 4º Semestre | SEMESTRES/DISCIPLINAS | Teórico | Prático | Estágio | CH |
| EF | Metodologia do Atletismo Escolar II | 2 | 1 | 0 | 60 |
| EF031 | Planejamento e Gestão em Educação Física | 2 | 1 | 0 | 60 |
| EF | Metodologia Ginástica Rítmica Desportiva Escolar | 2 | 1 | 0 | 60 |
| ED | Didática Aplicada | 3 | 1 | 0 | 75 |
| ED | Fundamentos da Educação Especial | 4 | 0 | 0 | 60 |
| EF | Prática de Ensino da Educação Física Escolar I | 2 | 1 | 0 | 60 |
| Optativa I | 2 | 1 | 0 | 60 | |
| Atividades Complementares | - | - | - | 15 | |
| | 17 | 6 | 0 | 450 | |
| 5º Semestre | SEMESTRES/DISCIPLINAS | Teórico | Prático | Estágio | CH |
| EF | Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física I | 0 | 0 | 2 | 90 |
| EF | Metodologia da Pesquisa em Educação Física I | 2 | 1 | 0 | 60 |
| ED | Organização Curricular e Gestão Escolar | 4 | 0 | 0 | 60 |
| EF | Bases Fisiológicas do Movimento Humano | 2 | 1 | 0 | 60 |
| EF | Metodologia do Voleibol Escolar | 2 | 1 | 0 | 60 |
| EF | Prática de Ensino da Educação Física Escolar II | 2 | 1 | 0 | 60 |
| EF | Exercício Físico na Promoção de Saúde | 2 | 1 | 0 | 60 |
| | | 14 | 5 | 2 | 450 |
| 6º Semestre | SEMESTRES/DISCIPLINAS | Teórico | Prático | Estágio | CH |
| EF | Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física II | 0 | 0 | 2 | 90 |
| EF | Emergência em Educação Física Escolar | 2 | 1 | 0 | 60 |
| EF | Medidas e avaliação em Educação Física | 2 | 1 | 0 | 60 |

| | | | | | |
|---------------------------|---|----------------|----------------|----------------|-----------|
| EF | Introdução às Atividades Aquáticas | 2 | 1 | 0 | 60 |
| ED | Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento | 4 | 0 | 0 | 60 |
| EF | Prática de Ensino da Educação Física Escolar III | 2 | 1 | 0 | 60 |
| EF | Educação Física e Portadores de Necessidades Educacionais Especiais | 2 | 1 | 0 | 60 |
| Atividades Complementares | - | - | - | 5 | |
| | | 14 | 5 | 2 | 455 |
| 7º Semestre | SEMESTRES/DISCIPLINAS | Teórico | Prático | Estágio | CH |
| EF | Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física III | 0 | 0 | 2 | 90 |
| EF | Bases Gerais do Treinamento Desportivo | 2 | 1 | 0 | 60 |
| EF | Metodologia do Basquete Escolar | 2 | 1 | 0 | 60 |
| EF | Metodologia do Futebol de Campo Escolar | 2 | 1 | 0 | 60 |
| EF | Metodologia da Natação | 2 | 1 | 0 | 60 |
| Optativa II | 2 | 1 | 0 | 60 | |
| EF | Metodologia do Handebol Escolar | 2 | 1 | 0 | 60 |
| 8º Semestre | SEMESTRES/DISCIPLINAS | Teórico | Prático | Estágio | CH |
| EF | Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física IV | 0 | 0 | 3 | 135 |
| EF | Metodologia da Pesquisa em Educação Física II | 2 | 1 | 0 | 60 |
| EF | Introdução aos Estudos da Fisioterapia | 2 | 1 | 0 | 60 |
| EF | Introdução ao Estudo do Lazer | 2 | 1 | 0 | 60 |
| EF | Metodologia do Futsal Escolar | 2 | 1 | 0 | 60 |
| Atividades Complementares | - | - | - | 75 | |
| | | 8 | 4 | 3 | 450 |