

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESEFiD – ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PPGCMH – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO
HUMANO

EDWIN ALEXANDER CANON BUITRAGO

**TEMÁTICAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA COLOMBIANA:
Uma análise do discurso do programa de Licenciatura da Universidade Pedagógica
Nacional**

Porto Alegre

2017

EDWIN ALEXANDER CANON BUITRAGO

**TEMÁTICAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA COLOMBIANA:
Uma análise do discurso do programa de Licenciatura da Universidade Pedagógica
Nacional**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga

Porto Alegre

2017

Ficha Catalográfica

CIP - Catalogação na Publicação

Canon Buitrago, Edwin Alexander
TEMÁTICAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
COLOMBIANA: Uma análise do discurso do programa de
Licenciatura da Universidade Pedagógica Nacional. /
Edwin Alexander Canon Buitrago. -- 2017.
281 f.
Orientador: Alex Branco Fraga.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-
Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre,
BR-RS, 2017.

1. Educação Física. 2. Currículo de Formação Superior.
3. Temáticas Indígenas. 4. Análise do discurso. I. Fraga,
Alex Branco, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

EDWIN ALEXANDER CANON BUITRAGO

TEMÁTICAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA COLOMBIANA:

Uma análise do discurso do programa de Licenciatura da Universidade Pedagógica Nacional

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga

Aprovada em 24 de novembro de 2017.

Dr. Alex Branco Fraga – Orientador

Dra. Denise Fonseca Grosso – UFRGS

Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, – UFRGS

Dra. Astrid Bibiana Rodriguez – UPN

A Liciene Jarmola

*“...Que a paixão não seja eterna, posto que é chama
mas que seja infinita enquanto dure”
Vinicius de Moraes (1960).*

AGRADECIMENTOS

À minha família e irmão por me acompanharem à distância neste constante, longo e importante percurso de vida acadêmica e profissional. Sem sua confiança, conselhos e sabedoria, certamente eu não teria chegado onde cheguei. À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e à Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFiD) pela experiência pública, acadêmica e qualificada que me permitiram refletir e enxergar diferentes realidades. A meus conselheiros acadêmicos Alex Branco Fraga e Maria Aparecida Bergamaschi pelo acolhimento, paciência, generosidade e força que proporcionaram em cada um dos encontros, des-encontros e não encontros acadêmicos ao longo destes anos de formação. Ao grupo de pesquisa POLIFES, em especial a Priscilla Antunes, Deise Francelle, Daniela Lagranha, Ana Paula Dahlke, Braulio Nogueira e Giliane Dessbesell pelas parcerias, amizade, risadas, exemplo e companhia nos momentos em que mais precisei de uma família. Sinceramente, um grande e infinito obrigado! À Olga Lucia, Milena e Juanita, grandes colegas, amigas e compatriotas que caminham o mesmo percurso de vida acadêmica na UFRGS, lutando pelo reconhecimento do indígena nas suas diferentes áreas de estudo. À Michele Silva R, Charles Britto, Mario Brauner e Bruna Farias, quem acompanharam de perto meu processo de vida neste maravilhoso país. Ao pessoal do Lapex e da sala 210, muito obrigado pela confiança, dicas, palavras e conselhos para superar os distintos percalços acadêmicos e pessoais compartilhados no transcorrer dos anos. À minha melhor amiga, Rocio Acosta, pelo acompanhamento nestes anos de loucuras, alegrias, acertos e desacertos. Valeu pela ajuda, otimismo e sabios conselhos.

E, finalmente, minha gratidão a duas pessoas as quais respeito, admiro e me orgulho completamente: minha irmã Ingrith Mireya e sua colega Ruth Karina, por me mostrarem que embora a gente se encontre em uma outra posição geográfica (imigrante) e em uma outra posição de sujeito, a força, a persistência, a constância e a luta que nos caracterizam como colombianos são mil vezes mais fortes do que as tempestades que fazem difícil nosso caminhar na vida. Vocês são simplesmente as melhores.

Meu amor e agradecimentos a todos vocês.

CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander. **Temáticas indígenas na educação física colombiana**: uma análise do discurso do programa de Licenciatura da Universidade Pedagógica Nacional. Tese de doutorado. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, 2017.

RESUMO

Este estudo trata das temáticas indígenas em espaços de formação docente a partir de uma perspectiva intercultural nos currículos de formação de professores na área da educação física. Tem por objetivo analisar como as temáticas indígenas são posicionadas no currículo de formação docente da Licenciatura em Educação Física da Universidade Pedagógica Nacional – UPN (Bogotá – Colômbia), bem como as condições de produção discursiva que possibilitaram o aparecimento destas temáticas neste programa de formação. A pesquisa foi desenvolvida partindo de um delineamento descritivo com uma abordagem teórico-metodológico qualitativa realizada em seis momentos: o primeiro constituído por uma descrição e contextualização do Sistema Nacional de Educação e da constituição histórica da formação docente na Colômbia. O segundo, uma descrição histórica do processo de consolidação da educação física no ensino superior colombiano, seguido de um mapeamento dos programas de formação docente na área ou afins ofertados atualmente no país, enfatizando especificamente no Projeto Curricular da Licenciatura em Educação Física (PCLEF) da UPN. O terceiro, um diálogo conceitual entre a teoria pós-colonial, a interculturalidade e a descolonialidade em relação com o campo das práticas corporais indígenas. O quarto momento, realiza um mapeamento da produção acadêmica relacionada às práticas corporais indígenas tanto na Colômbia quanto no Brasil para, no quinto momento, abordar os fundamentos e percursos metodológicos desde a análise do discurso (AD), partindo de um conjunto diverso de arquivos que constituem as materialidades empíricas desta investigação. Na parte das análises e discussões resultantes do processo interpretativo argumento que as temáticas indígenas no PCLEF da UPN são posicionadas como socialmente relevantes dentro da concepção humanista que sustentou a reformulação do programa, mas no processo de concretização dos planos das disciplinas ainda é posicionado como um tema academicamente exótico. Nas considerações finais, destaco o quão importante é para o processo de formação dos estudantes a abordagem e o desenvolvimento das temáticas indígenas no programa de licenciatura da FEF da UPN, estruturada sobre uma concepção humanista, o que permitiria assimilar outras formas de conhecimentos e práticas culturais até o momento pouco tratadas pelo universo logicamente estabelecido, no qual se fundamenta a disciplina acadêmica e que fazem parte do campo de atuação profissional do licenciado no país.

Palavras-chave: Educação Física; Currículo de Formação Superior; Temáticas Indígenas; Análise do Discurso.

CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander. **Temáticas indígenas na educação física colombiana**: uma análise do discurso do programa de Licenciatura da Universidade Pedagógica Nacional. Tese de doutorado. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, 2017.

RESUMEN

Este estudio aborda las temáticas indígenas en espacios de formación docente a partir de una perspectiva intercultural en los currículos de formación de profesores en el área de la educación física. Tiene por objetivo analizar cómo las temáticas indígenas se posicionan en el currículo de formación docente de la Licenciatura en Educación física de la Universidad Pedagógica Nacional – UPN (Bogotá – Colombia), bien como las condiciones de producción discursivas que posibilitaron su apareamiento en el mismo programa de formación. La investigación fue desarrollada partiendo de un delineamiento descriptivo con un abordaje teórico-metodológico cualitativo realizado en seis momentos: el primero constituido por una descripción y contextualización del Sistema Nacional de Educación y la constitución histórica de la formación docente en Colombia. El segundo, una descripción histórica del proceso de consolidación de la Educación Física en la Educación Superior Colombiana, seguido por un mapeo de los programas de formación docente en el área o afines ofertados actualmente en el país, para luego enfatizar la atención en el Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física (PCLEF) de la UPN. El tercero, un diálogo conceptual entre la teoría poscolonial, la interculturalidad y la decolonialidad y su relación con el campo de estudio de las prácticas corporales indígenas. En el cuarto momento, se realiza un levantamiento de la producción académica relacionada con las prácticas corporales indígenas tanto en Colombia como en Brasil, para en el quinto momento, abordar los fundamentos y caminos metodológicos desde el análisis de discurso (AD) partiendo de un conjunto diverso de archivos que constituyen las materialidades empíricas. En la parte de los análisis y discusiones resultantes del proceso interpretativo argumento que las temáticas indígenas en el PCLEF de la UPN son posicionadas como socialmente relevantes dentro de la concepción humanista que sustentó la reformulación del programa, pero en el proceso de concretización en la planeación de las disciplinas todavía estas temáticas son posicionadas como un tema académicamente exótico. En las consideraciones finales destaco cuan importante es para el proceso de formación de los estudiantes el abordaje y desarrollo de las temáticas indígenas en el programa de la licenciatura de la FEF de la UPN estructurada sobre una concepción humanista, lo que permitiría entender otras formas de conocimiento y practicas culturales hasta el momento poco tratadas en el universo logicamente establecido en que se fundamenta la disciplina académica y que hacen parte del campo de acción profesional del licenciado en el país.

Palabras Claves: Educación Física; Currículo de Formación Superior; Temáticas indígenas; Análisis del Discurso.

CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander. **Temáticas indígenas na educação física colombiana: uma análise do discurso do programa de Licenciatura da Universidade Pedagógica Nacional.** Tese de doutorado. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, 2017.

ABSTRACT

This research approaches indigenous topics in teacher training environments. The objective of this research is to analyze how indigenous topics are introduced into the curricula of the teacher training environments at the *Universidad Pedagógica Nacional* in Bogotá. The objective of this research is to analyze the way indigenous topics get positions in the teacher training curricula at the Physical Education Faculty of the Colombian Pedagogical University and in the same way the discursive condition productions appearance. The research was developed setting off from a descriptive outlining with a qualitative methodological - theoretical approach developed in six stages: the first one is constituted by the description and the environment of the National Education System and the contextualization of the Educational System and Teacher Training in Colombia. The second one is a historic description of the process of consolidation of the Physical Education in Colombia's Higher Education, followed by the mapping in the programs by Teacher Training in the field of physed and related programs. The third one is a conceptual dialogue among the postcolonial theory, the intercultural chain, and decolonization and their relationship with the study of indigenous bodily practice. In the fourth stage there is an increase in the academic output related to indigenous bodily practice in Colombia and Brazil, and the fifth stage approaches the fundamentals and methodological ways to discourse analysis setting off from a diverse number of archives that constitutes empirical knowledge. In the section of analysis and discussions resulting from the interpretative process of indigenous themes in the PCLEF at the UPN are socially important positioned within the humanistic concept that supported the remake of the programs, but in the process of making it true these theories are seen as something exotic. It is important for the teachers to be to have into account the indigenous topics structured in a humanistic point of view because these topics are important for the graduate professional.

Key words: Physical Education; Higher Education Curricula; Indigenous topics; Discourse analysis

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Níveis do Sistema Educativo na Colômbia	28
Figura 2 - Quadro de buscas SINES.....	49
Figura 3 - Instituições de educação superior na Colômbia	49
Figura 4 - Quadro de buscas programas Acadêmicos – SINES	50
Figura 5 - Localização geográfica dos programas de formação em Educação Física ou afins na Colômbia.....	52
Figura 6 - Estrutura conceitual do Projeto Curricular Licenciatura em Educação Física (PCLEF) UPN	56
Figura 7 - Fases ou procedimentos sequenciais para a realização do Scoping Review	103
Figura 8 - Consolidado de Frequências dos Achados por Palavras-chave.....	107
Figura 9 - Agrupamento dos Achados por Categorias de Análise	109
Figura 10 - Arquivos que constituem as materialidades a serem analisadas (Anexo 1)	126
Figura 11 – Sistematização Arquivos Digitalizados - Ementas Curriculares.....	131
Figura 12 - Mapeamento dos TCC (PCP) ou Projetos finais de Grado da Licenciatura.....	133
Figura 13 - Consolidado TCC (PCP) Licenciatura Educação física que abordam a temática Indígena	180
Quadro 1 - Consolidado geral de programas de formação em Educação Física ou afins na Colômbia.....	52
Quadro 2 - Macroestrutura Projeto Curricular Licenciatura em Educação Física (PCLEF – UPN).....	61
Quadro 3 - Microestrutura Projeto Curricular Licenciatura em Educação Física (PCLEF – UPN).....	62
Quadro 4 - Microdesign Projeto Curricular Licenciatura em Educação Física (PCLEF – UPN).....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso.

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

EIB – Educação Intercultural Bilíngue.

ESEFiD – Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança

FD – Formações Discursivas.

FEF – Faculdade de Educação Física.

IES – Instituições de Educação Superior.

INEF – Instituto Nacional de Educación Física.

IPN – Instituto Pedagógico Nacional.

IPNF – Instituto Pedagógico Nacional Femenino.

MCD – Projeto Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade.

MEN – Ministério de Educação Nacional.

PCI – Práticas Corporais Indígenas.

PCLEF – Projeto Curricular Licenciatura em Educação Física.

PCP – Projeto Curricular Particular.

POLIFES – Políticas de Formação em Educação Física e Saúde.

RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

SD – Sequência Discursiva.

SINES – Sistema Nacional de Informação da Educação Superior.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

UFG – Universidade Federal de Goiás.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UPN – Universidad Pedagógica Nacional.

UPNF – Universidad Pedagógica Nacional Femenina.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	16
1 SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NA COLÔMBIA	23
1.1 MARCO LEGAL E CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO SUPERIOR	23
1.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA COLÔMBIA.....	33
2 CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR COLOMBIANO.....	39
2.2 MAPA DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERRITÓRIO NACIONAL	48
2.2 PROJETO CURRICULAR LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – 2000 (PCLEF – UPN)	54
3 O CAMPO CONCEITUAL E AS TEMÁTICAS INDÍGENAS	66
3.1 O PÓS-COLONIAL.....	68
3.2 A INTERCULTURALIDADE	77
3.3 A DECOLONIALIDADE.....	89
4 AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NA LITERATURA	102
4.1 OPERACIONALIZAÇÃO DO <i>SCOPING REVIEW</i>	104
5 ANÁLISE DO DISCURSO E A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	117
5.1 FUNDAMENTOS DA AD EM PÊCHEUX.....	117
5.2 PROSPECÇÃO EMPÍRICA E MODOS DE OPERACIONALIZAR A ANÁLISE.....	124
6 AS TEMÁTICAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA UPN: A EMERGÊNCIA DO AUTÓCTONE E TRAÇOS DO EXÓTICO NO PCLEF	141
6.1 RELEVÂNCIA SOCIAL NA VIRADA HUMANISTA DO PCLEF	143
6.2 TRAÇOS DO EXÓTICO NA MATERIALIDADE CURRICULAR DO PCLEF.....	153
6.2.1 Espaços eletivos do antigo currículo.....	156
6.2.2 Espaços de transição entre o antigo e o novo currículo.....	163
6.2.3 Espaços obrigatórios de encontros acadêmicos.....	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICES.....	203

APÊNDICE 1 – ESTRUTURA ACADÊMICA ATUAL DA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.....	204
APÊNDICE 2 – MATRIZ DE FACULDADES COLOMBIANAS COM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA OU AFINS	205
APÊNDICE 3 – CONSOLIDADO GERAL	208
3.1 Macroestrutura – Microestrutura – Microdesign – EEA - PCLEF 2000.....	208
APÊNDICE 4 – BUSCAS.....	209
4.1 Palavras-chave e combinações usadas para as buscas.....	209
4.2 Resultados Iniciais das Buscas	210
APÊNDICE 5 – RESULTADOS PARCIAIS DAS BUSCAS	210
APÊNDICE 6 – AGRUPAMENTOS TEMÁTICOS	212
6.1 Consolidado final pré-selecionados – Categoria 1 – EDUCAÇÃO FÍSICA	212
6.2 Consolidado final pré-selecionados – Categoria 2 - EDUCAÇÃO – POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE	214
6.3 Consolidado final pré-selecionados – Categoria 3 - COSMOGONIA.....	216
6.4 Consolidado final pré-selecionados – Categoria 4 - LIVRO.....	217
6.5 Consolidado final pré-selecionados – Categoria 4 – FORA DE FOCO	217
APÊNDICE 7 – CONSOLIDADO SISTEMATIZAÇÃO - AGRUPAMENTO EDUCAÇÃO FÍSICA	220
APÊNDICE 8 – CONSOLIDADO REFERÊNCIAS APORTADAS.....	224
APÊNDICE 9 – CONSOLIDADO FINAL SCOPING REVIEW	226
APÊNDICE 10 – AGRUPAMENTO DOS ACHADOS POR CATEGORIA DE ANÁLISE - SCOPING REVIEW	231
10.1 Categoria 1 – CORPO	231
10.2 Categoria 2 – ESCOLA.....	232
10.3 Categoria 3 – ESPORTIVIZAÇÃO	234
10.4 Categoria 4 – FORMAÇÃO SUPERIOR	235
10.5 Categoria 5 – PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS – P.C.I.....	236
10.6 Categoria 6 – POLÍTICAS PÚBLICAS.....	238
APÊNDICE 11 – RESULTADO FINAL ETAPAS ORGANIZAÇÃO DAS MATERIALIDADES	239
APÊNDICE 12 – MAPEAMENTO EMENTAS CURRICULARES – INDÍGENA – INTERCULTURALIDADE - DIVERSIDADE	240

APÊNDICE 13 – CONSOLIDADO FINAL NÚCLEOS TEMÁTICOS EMENTAS CURRICULARES.	241
APÊNDICE 14 – PROJETOS CURRICULARES PARTICULARES (PCP) QUE ABORDAM A TEMÁTICA INDÍGENA E INTERCULTURAL.	242
14.1 Consolidado Final Projetos Curriculares Particulares PCLEF – Temáticas Indígenas.	242
14.2 Consolidado Final Projetos Curriculares Particulares PCLEF – Temáticas Interculturais.	243
APÊNDICE 15 – MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	244
APÊNDICE 16 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	245
APÊNDICE 17 – PLANILHA DE CONSOLIDAÇÃO DE INFORMAÇÕES	247
ANEXOS	268
ANEXO 1 - ARQUIVOS QUE CONSTITUEM AS MATERIALIDADES A SER ANALISADAS	269
ANEXO 2 – RECEBIDO UPN - CARTA APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA NA UPN	270
ANEXO 3 – PRÉ-FORMATO EMENTAS CURRICULARES PCLEF 2000.....	271
ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO INSTITUCIONAL.....	275
ANEXO 5 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – PLATAFORMA BRASIL	283

INTRODUÇÃO

No momento em que lhe solicitei permissão por escrito, via TCLE, para fazer uso da informação por ele prestada para a pesquisa, e expliquei as exigências formais que precisamos cumprir nas universidades para desenvolver este tipo de trabalho, ele respondeu o seguinte: “Eu não entendo o mundo acadêmico” (tradução própria). Respondeu dessa forma porque para ele a permissão estava implícita na própria conversa, pois em sua cultura só se fala para alguém algo que esta pessoa está autorizada a escutar, por isso, estranhou o fato de que falar com alguém, para o mundo acadêmico, não fosse o mesmo que autorizar a escutar (Canon-Buitrago, 2015, p. 98).

O trecho da epígrafe é um extrato da minha dissertação de mestrado intitulada **“naĩ’ãweẽ i nucuma’ũ” Jogos Autóctones Ticunas na Perspectiva dos Povos Indígenas da Região Amazônica Colombiana**, que teve por objetivo compreender a especificidade dos jogos autóctones indígenas a partir dos significados atribuídos pelos povos de San Juan de Atacuari às manifestações corporais próprias do povo Ticuna. O episódio ocorreu em uma região isolada, em meio à selva amazônica, durante o processo de produção de informações compreendido entre os meses de fevereiro e abril de 2014 na comunidade indígena de San Juan de Atacuari, localizada a 150 km da cidade de Letícia (Colômbia) e onde só é possível ter acesso pela via fluvial, mediante um percurso de 8 horas de duração desde a cidade de Letícia.

Durante este processo de produção da informação foi necessário obedecer a uma série de aspectos éticos, dentre os quais consistia a solicitação do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) de forma verbal ou escrito, devido à particularidade de que muitos dos entrevistados não sabiam ler nem escrever, razão pela qual, em alguns dos casos, o referido TCLE teve que ser gravado, finalizando as respectivas conversas. Neste caso, a solicitação foi feita a um dos colaboradores em forma repetitiva, ao ele não entender o fato de eu pedir permissão para falar acerca das informações aportadas por ele mesmo, optei por usar outra estratégia com a finalidade de que entendesse, de forma mais simples, a necessidade da sua aprovação para o uso dessa informação. Desta forma, falei para ele que no “mundo acadêmico”, para referenciar o que as outras pessoas nos falam, é necessário ter sua

autorização, razão pela qual ele respondeu: “eu não entendo o mundo acadêmico”, se eu estou falando para ti é porque você está autorizado a me ouvir e a falar.

“Eu não entendo o mundo acadêmico” foi a resposta mais profunda e desafiadora no meu curto percurso de vida como pesquisador, que me levou a questionar o quão pouco conheço dos outros e o quanto a sociedade em geral se encontra pouco interessada em conhecer e interagir com outros tipos de culturas. Esse “eu não entendo o mundo acadêmico” me fez considerar o notável vazio que existe entre os entendimentos dessa vida que deve ser vivida e as milhares de vidas que em outras latitudes marcam sua presença com lógicas de pensamento notavelmente diferenciadas. Esse “eu não entendo o mundo acadêmico” direcionou meus esforços a tentar compreender como essas outras existências se encontram distantes da cena comum da nossa sociedade, que diariamente embasa sua função no consumismo material, tecnológico e cultural. Esse “eu não entendo o mundo acadêmico” me fez continuar percebendo a necessidade de aproximar esse mundo acadêmico de um conjunto de realidades profundas e ocultas que hoje fazem parte da conformação da nossa própria história.

Finalmente, esse “eu não entendo o mundo acadêmico” me posiciona hoje na tarefa de tentar entender esse mundo não acadêmico que de fato pouco conheço, mas que faz parte da minha incansável busca por “novos” olhares da Educação Física como resultado do meu próprio percurso de formação acadêmica e humanista. Somam-se a isso algumas experiências de caráter profissional e de formação de vida que me levaram a compreender uma “outra” sintonia da Educação Física em espaços culturais e de intervenção pouco refletidos, pesquisados, discutidos e abordados pelo universo logicamente estabilizado em que se engessa nossa disciplina acadêmica.

Esta tese se encontra voltada para o posicionamento das temáticas indígenas na Faculdade de Educação Física (FEF) da *Universidad Pedagógica Nacional* (UPN - Bogotá – Colômbia) e mais especificamente no seu programa de formação de professores da licenciatura em Educação Física. Esta Instituição de Educação Superior (IES), de característica pública e educadora de educadores, procura refletir imaginários e ideias em relação à produção de práticas educativas nas distintas áreas do conhecimento com base em

questionamentos pedagógicos, humanísticos, culturais, políticos e educativos presentes na realidade social do contexto colombiano.

Logo depois da minha formatura, no ano 2008, comecei a trabalhar na *Universidad Nacional de Colombia* – campus Amazônia¹, localizado na cidade de Letícia, tríplice fronteira amazônica entre Brasil, Peru e Colômbia, onde me deparei com uma diversidade cultural muito distante daquela com a qual comumente costumava interagir na capital do país. Neste espaço, foi possível perceber uma multiplicidade de formas de interação social, educativa, cultural e corporal que me levou a questionar as abordagens metodológicas, conceituais e pedagógicas que a Educação Física poderia entender deste tipo de realidade. Embora a dinâmica naquela região estivesse estruturada a partir da institucionalização de uma lógica esportivista e competitiva, também me foi possível vivenciar inúmeras práticas corporais não institucionalizadas, como danças, rituais, jogos e brincadeiras que faziam parte da cultura corporal de movimento dos povos indígenas habitantes da região² e que eu desconhecia completamente devido à falta de aproximação a estas práticas no meu processo de formação acadêmica.

Tendo como ponto de partida as experiências anteriores, decidi refletir mais um pouco acerca da relação entre o contexto, os saberes, a cultura e a academia para, então, direcionar meu próprio processo educativo à construção de um tipo de sujeito almejado no meu projeto de formação profissional. Com isso, pretendo entender as temáticas indígenas como outras formas de contribuição cultural a serem abordadas pela Educação Física, fugindo das ideias hegemônicas, urbanas e conteudistas que historicamente têm constituído este campo de estudo.

O aparecimento da obra artesanal “*JUEGOS AUTÓCTONOS DEL AMAZÓNAS*” *¡La letra com risa entra!* escrita pelo professor especialista Tirso Hugo Córdoba León (2010), que compilava alguns jogos representativos de vários povos indígenas da região amazônica, objetivou sua difusão e prática como alternativa de ensino curricular a ser abordado nas aulas escolares de Educação Física. Desta forma, a obra foi o ponto de partida e de chegada para o

¹ A Universidad Nacional de Colombia, instituição universitária pública mais importante do país, possui oito *campi* universitários distribuídos em diversas regiões do país. Quatro deles se encontram localizados em regiões de fronteira (Amazônia, Caribe, Orinoquia, Tumaco) e os outros quatro nas principais capitais na região central do país (Bogotá, Medellín, Manizales e Palmira).

² Para maiores informações, ver Canon-Buitrago (2015).

desenvolvimento do meu mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEFiD – UFRGS (2013 – 2015). Programa que, em cooperação com a Organização dos Estados Americanos (OEA), proporcionou-me uma bolsa de estudo integral que teve como fruto a primeira dissertação de mestrado do programa abordando o jogo autóctone como prática corporal dos povos indígenas e seu estudo no campo da Educação Física.

Como resultado da pesquisa, foi possível compreender que os jogos autóctones indígenas, como expressão corporal da cultura ameríndia, presentificam a dimensão cosmológica no ato de jogar a partir da interação entre seres mitológicos e seres da natureza pertencentes aos planos/mundos horizontal e vertical. Portanto, foi possível ver que as temáticas das práticas corporais indígenas, desde uma perspectiva educativa, acadêmica e intercultural, constituem uma questão muito pouco abordada, discutida ou referenciada pela literatura acadêmica específica que circula no campo da Educação Física. A referida dissertação foi aprovada em 15 de janeiro de 2015 com indicação de passagem direta para o doutorado pela banca examinadora devido às inúmeras possibilidades de desdobramento, e também pela originalidade do tema.

Em função disso, considerei importante desenvolver uma pesquisa que abordasse as temáticas indígenas em espaços de formação docente desde uma perspectiva intercultural e como parte dos saberes acadêmico-científicos dos currículos de formação da área. Ao materializar minhas experiências dentro da temática, começo a pensar o desdobramento da tese dentro de uma lógica e de um contexto pessoal muito ligado a meu compromisso ético e político em relação à produção, aporte e retorno de conhecimento científico ao meu país. Por este motivo, procurei desenvolver um trabalho que problematizasse as práticas corporais indígenas no processo de formação docente desde uma perspectiva intercultural e mais especificamente na licenciatura em Educação Física da Faculdade em Educação Física (FEF) da *Universidad Pedagógica Nacional*.

O elemento inicial que me levou a abordar as temáticas indígenas nos currículos de formação de professores foi o choque profissional e epistêmico que vivenciei ao sair da capital (Bogotá) para uma região muito afastada e com uma dinâmica social, cultural e temporal muito diferente da lógica urbana na qual fui educado: a Amazônia. Foi neste espaço

que se abriu um grande leque de possibilidades para entender, debater e refletir sobre as distintas práticas corporais de racionalidade cosmológica diferenciadas dessa lógica moderna para o qual fui preparado na minha graduação, permitindo-me enxergar a nula visibilidade de experiências e/ou pesquisas acadêmicas que se aproximassem dessas outras racionalidades e, em especial, as que envolvem a cultura corporal de movimento própria dos povos indígenas.

Um segundo elemento a se refletir é a contribuição que a interculturalidade pode desenvolver em espaços sociais, educativos e acadêmicos para ampliar entendimentos sobre as práticas pedagógicas no campo da Educação Física, práticas historicamente constituídas por pressupostos ideológicos científicos e eurocêntricos que apagam e silenciam as múltiplas manifestações culturais das diversidades étnicas (indígenas, negros, ciganos, camponeses) que fazem parte da identidade histórica do povo colombiano.

A partir do que foi descrito anteriormente, considero de relevante importância que o futuro licenciado possa ter acesso a outros tipos de práticas procedentes de diversas realidades culturais que contribuam no seu processo de formação para pensar a abordagem, o estudo e o desenvolvimento de experiências não hegemônicas nos distintos campos de ação docente. Isso o levaria a construir um outro sentido investigativo e prático para a Educação Física, no qual as diversidades étnicas e a igualdade cultural sejam reconhecidas como formas diferenciadas de ver e compreender o mundo.

Com base nesta trajetória, tracei o problema de pesquisa que direciona o presente processo investigativo que se sustenta da seguinte maneira: **De que forma as temáticas indígenas se encontram posicionadas na Licenciatura de Educação Física da Universidade Pedagógica Nacional e quais foram as condições de produção que permitiram seu aparecimento dentro deste contexto específico de formação?**

Algo importante a considerar nesta tese é que ela foi pensada também em consonância com a trajetória de estudos já empreendidos pelo POLIFES³, grupo de pesquisa do qual faço parte e que, entre muitas temáticas, desenvolve pesquisas em temas relativos a currículos de

³ Cabe destacar algumas pesquisas desenvolvidas anteriormente pelo grupo nesta mesma direção no âmbito do doutorado, tais como o trabalho de Wachs (2013) intitulado “Funções sanitárias projetadas nos currículos da Educação Física: estudo a partir da disciplina de higiene no ensino da graduação”, Bosle (2014) com “A emergência do “fazer científico” na formação inicial em Educação Física da ESEF/UFRGS”, e DA SILVA (2014) com o trabalho intitulado “A Educação Física no Currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal: uma disciplina em processo de “mutação”. Maiores informações: <https://www.ufrgs.br/polifes/>. Acesso em 17 de junho de 2017.

formação no Ensino Superior, contribuindo, a partir da discussão teórica que propõe, a consolidar a importância de se dar outra ênfase às práticas curriculares no processo de formação docente por meio de uma perspectiva intercultural.

Caracterizado o problema de pesquisa, o objetivo geral se centra em **analisar como as temáticas indígenas se posicionam no currículo de formação docente da Licenciatura em Educação Física da UPN, bem como as condições de produção discursiva que possibilitaram o aparecimento destas temáticas neste mesmo programa de formação.**

A estrutura inicial desta tese se encontra dividida em sete partes. A primeira faz parte da presente introdução. O capítulo 1, denominado “Sistema Nacional de Educação e Formação na Colômbia”, se encontra subdividido em duas sessões. Na primeira, intitulada “Marco legal e contexto histórico da formação superior”, apresento a contextualização, estrutura e regulamentação geral do Sistema de Educação Nacional, e na segunda, denominada “A formação docente na Colômbia”, realizo uma descrição do contexto histórico da formação docente no país até os dias atuais.

No capítulo 2, intitulado “Constituição da Educação Física no Ensino Superior Colombiano”, apresento uma descrição dos percursos históricos que a Educação Física teve que atravessar no país até sua inserção como disciplina acadêmica no Ensino Superior. Este capítulo se encontra subdividido em duas sessões: a primeira é denominada “Mapas dos programas de formação superior em Educação Física no território nacional”, na qual realizo um mapeamento dos diferentes programas de formação docente em Educação Física ou afins credenciados no país, com a finalidade de conhecer sua localização, abrangência e alcance em relação ao território nacional. Já na segunda sessão, denominada “Projeto Curricular Licenciatura em Educação Física – 2000 (PCLEF – UPN)”, apresento uma descrição dos Programas curriculares da Licenciatura em Educação Física da UPN e dos pressupostos teóricos, epistêmicos e humanistas que embasam sua perspectiva educacional.

No capítulo 3, intitulado “O campo conceitual e as temáticas indígenas”, apresento um conjunto de relações teóricas entre três correntes de pensamento crítico em relação à colonialidade e às formas de entender as temáticas indígenas dentro do sistema global moderno. Este capítulo se encontra subdividido em três sessões, quais sejam, “O pós-colonial”, “A Interculturalidade” e “A Decolonialidade”, em que apresento os principais

embasamentos epistêmicos de cada teoria e a relação que estes conceitos estabelecem com a abordagem das questões indígenas como parte do processo de formação docente na área.

No quarto capítulo, denominado “As práticas corporais indígenas na literatura”, apresento um mapeamento, por meio da metodologia do Scoping Review, relacionado à produção acadêmica que tem sido desenvolvida, tanto no Brasil quanto na Colômbia, no tocante às práticas corporais indígenas. Este capítulo, por sua vez, encontra-se dividido em duas sessões: a primeira, intitulada “Operacionalização da Revisão do escopo, na qual se apresentam as diferentes fases em que foram desenvolvidas as respectivas buscas, e a segunda, intitulada “Agrupamentos dos achados por categoria”, em que são debatidos os resultados da sessão anterior.

No capítulo 5, “Análise de discurso e a construção metodológica da pesquisa”, abordo os percursos metodológicos desenvolvidos para a realização do presente estudo em duas sessões distintas: a primeira trata de descrever os fundamentos da Análise do Discurso (AD) na perspectiva de Michel Pêcheux e a segunda, por sua vez, descreve a produção e a operacionalização da empiria para o processo da análise. No último capítulo, “As temáticas indígenas na Educação Física da UPN: Relevância social e traços de exotismo acadêmico”, é desenvolvida a discussão analítica como resultado do processo interpretativo em duas seções específicas, quais sejam, “Relevância social na virada humanista do PCLEF” e “Traços do exotismo acadêmico na materialização do PCLEF”. Por último, exponho as considerações finais do presente estudo.

1 SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NA COLÔMBIA

1.1 MARCO LEGAL E CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO SUPERIOR

A construção de políticas governamentais que organizam a educação, o processo de formação docente e a prestação do serviço educativo na Colômbia são resultado de um sem número de disputas, acontecimentos históricos, discursivos e ideológicos, que, em sincronia (ou diacronia) com os movimentos políticos e institucionais das diferentes épocas, configuram a formação, a produção e a reprodução de um sujeito específico para um contexto social determinado. A partir dessa base, foi planejada uma série de normatividades nacionais que, na atualidade, direcionam os fundamentos legais, educativos e pedagógicos do país mediante a institucionalização e a definição/conceitualização (algumas vezes polissêmica) da educação, do processo de formação docente e da materialização da ação educativa.

Nesta sessão, busco contextualizar de forma descritiva a estrutura organizativa do atual sistema educativo nacional e os princípios básicos das legislações vigentes que consolidam, regulam/regulamentam a educação, o ensino e a profissão docente como parte do *corpus* empírico a ser analisado na presente tese. Para percorrer a trilha desta pesquisa, é importante entender que este sistema se encontra regido pela Lei 115 de 1994⁴ (ou Lei Geral de Educação), que regulamenta a função social do serviço público educativo, partindo dos interesses específicos “da pessoa, da família e da sociedade” (p. 15). Nesta lei se encontra instituído um conjunto de elementos fundamentais que definem de forma conceitual e sistemática a educação formal, seus objetivos, processos, finalidades, a prestação do serviço educativo, a educação para diversos grupos sociais (adultos, camponeses, grupos étnicos) e a formação docente (entre outras) como considerações necessárias para o funcionamento do sistema escolar básico sob responsabilidade do Ministerio de Educación Nacional (MEN).

O sistema legislativo que estrutura o serviço educativo na Colômbia se encontra organizado a partir de uma ideia de regulação/regulamentação que fornece direcionamentos

⁴ Retirado do livro LEY GENERAL DE EDUCACIÓN: ley 115 de febrero 8 de 1994, Editorial Normas Complementarias, Edición 2016. Para maiores informações da mencionada lei, acessar http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Acesso em 22 julho 2017.

de sentidos em prol da formação de um tipo de sujeito estrutural e ideológico como resposta a um conjunto de tensões, disputas sociais e acontecimentos históricos materializados, neste caso, na Lei Geral de Educação. O efeito de sentido de univocidade⁵ que esta legislação deveria produzir como processo discursivo ao interior do sistema educativo colombiano promove deslizamentos e pontos de fuga entre o real, o político e o interpretativo que em muitos casos divergem ou conflitam entre si, permitindo o aparecimento de fissuras e redes de sentidos outros que permeiam e almejam a forma de entender a educação e suas próprias práticas educativas.

No seu **Art. 1º** (Disposições preliminares), a educação é entendida como “*un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes*” (COLÔMBIA, 1994, p. 15), contribuindo na construção de uma sociedade democrática que ressignifique os processos de interação social a partir do reconhecimento do outro e das diferenças que lhe constituem. Em outras palavras, a educação deve possibilitar a construção integral dos sujeitos, potencializando de forma constante todas as dimensões humanas a partir da reflexão e interação entre os processos educativos, os atores sociais que deles participam e sua intervenção nos diferentes contextos culturais.

No seu **Art. 2º**, o serviço educativo é entendido como conjunto de elementos, técnicas, tecnologias, normas e instituições com funções educativas e culturais que, desde um sistema de complexidades sequenciais, orientam os diversos processos educativos em prol da formação de um sujeito humanista que se identifique e faça parte da identidade nacional. Desta forma, o serviço educativo na Colômbia se encontra estruturado a partir de três modalidades educativas (formal, educação para o trabalho e desenvolvimento humano⁶ e a informal), que estabelecem reconhecimento, limites de tempo, espaços e saberes aos quais todo sujeito – mediante a experiência, as vivências sociais e a bagagem cultural – tem a oportunidade de acessar.

⁵ Entendendo univocidade como a exata correspondência entre uma estrutura específica (neste caso a lei geral de educação) e a(s) interpretação(ões) que ela recebe pelos sujeitos e as instituições.

⁶ Expressão anteriormente denominada de educação “não formal” e que foi modificada para “educação para o trabalho e desenvolvimento humano” pelo Art. 1º da Lei 1064 de 2006.

Nesta perspectiva, a **educação formal** é entendida como aquela que, seguindo uma série de parâmetros curriculares e apresentando uma formação sequencial e progressiva (ciclos e graus de ensino), é cursada no interior dos estabelecimentos educativos devidamente reconhecidos pelo MEN. Sendo assim, a educação formal se encontra subdividida em três ciclos específicos que constituem o percurso inicial do processo educativo pelo qual todo cidadão tem direito a transitar de forma gratuita e obrigatória nas instituições de educação escolar públicas existentes no país.

O primeiro ciclo, denominado de **pré-escolar** (constituído no mínimo por um ano), tem a finalidade de desenvolver integralmente a criança nos aspectos biológicos, cognitivos, psicomotores, socioafetivos e espirituais por meio da interação entre experiências pedagógicas, sociais e recreativas. O segundo ciclo, denominado de **Educação Básica**⁷, está estruturado em nove graus escolares que, por sua vez, encontra-se dividido em dois subciclos: o primeiro, denominado de **Educação Básica Primária**, conformado por cinco graus, e o segundo, denominado de **Educação Básica Secundária**, conformado por mais quatro graus. Sua finalidade é o aprimoramento de diversos tipos de habilidades sociais, individuais e comunicativas em conjunto com o desenvolvimento lógico, a prática investigativa, o conhecimento científico e a formação da identidade nacional.

Já o terceiro ciclo, denominado de **Educação Média**, constitui a finalização dos subciclos supracitados (primária e secundária), com duração de dois anos (10º e 11º) e tendo como finalidade a compreensão das ideias e valores universais em prol da preparação do estudante para o ingresso no mercado de trabalho e/ou na educação superior. Este ciclo pode ser de caráter técnico ou acadêmico, habilitando o estudante a fazer um aprofundamento em áreas como a produção/serviços (no caso técnico), ou no campo específico das ciências, as

⁷ Atualmente, a educação pré-escolar e básica é obrigatória. Segundo o Art. 67 da “*Constitución Política de Colombia*” “*el Estado, la Sociedad y la Familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica*”. Sendo assim, a atual política de governo visa, no seu plano de desenvolvimento 2014 – 2018, inserir a Educação Média (grau 10º e 11º) na condição de cumprimento obrigatório para o sistema educativo nacional. Por outro lado, o MEN, mediante o decreto 4807 de 20 de dezembro de 2011, estabelece as condições de gratuidade educativa para a educação pré-escolar, básica e média nas instituições educativas do estado. Maiores informações em: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293375_archivo_pdf_decreto4807.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

artes ou humanidades (para o caso profissional), possibilitando, em ambos os casos, acesso e aperfeiçoamento na educação superior (não obrigatória) de característica pública ou privada.

Por outro lado, a segunda modalidade denominada de “**Educação para o Trabalho e Desenvolvimento Humano**”, tem como objetivo atualizar ou complementar certos conhecimentos com relação a aspectos acadêmicos ou laborais (artes ou ofícios), sem estar configurada no interior do processo sequencial da educação formal. Consecutivamente, a terceira modalidade educativa (**informal**) faz referência ao conjunto de conhecimentos, experiências e saberes livres que são assimilados a partir das interações entre a história, as tradições, a ideologia, a mídia, os costumes, as práticas e os comportamentos (sejam estes estruturados ou não) no interior de um grupo social, familiar ou cultural.

Como complemento à Lei Geral de Educação descrita nos parágrafos anteriores, ao sistema educativo nacional se articula um segundo nível denominado de “**Educação Superior**” que, regido pela Lei 30 de 1992⁸, tem a função de regular/regulamentar o serviço público da Educação Superior (não obrigatória) em relação aos interesses culturais, humanos, acadêmicos e profissionais da nação. Considerando isso, a Educação Superior na Colômbia é entendida como

un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (COLOMBIA, 1992, p. 99).

Em palavras simples, a Educação Superior aprofunda a formação do cidadão dentro da modalidade laboral/profissionalizante não somente para cumprir uma função acadêmica, social ou produtiva dentro do sistema de mercado global-capitalista, mas também para refletir as particularidades culturais, a liberdade de pensamento e a humanização do sujeito no interior da sociedade da qual é partícipe.

O processo de ingresso à Educação Superior se dá ao concluir o percurso de aprendizagem da Educação Básica e Média, junto à prestação da prova de estado obrigatória

⁸ Maiores informações: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf. Acesso em 22 de julho 2017

(PRUEBA SABER 11⁹) que, por uma pontuação média como pré-requisito para a realização do vestibular, permite concorrer a uma vaga em Instituições de Educação Superior (IES)¹⁰ públicas e privadas devidamente reconhecidas pelo MEN que ofereçam programas de formação/capacitação em diversas áreas, tanto para cursos profissionais quanto para técnicos e tecnológicos (dependendo do caso). A supracitada descrição apresenta uma similitude tanto na estrutura e organização do ensino no Brasil (Educação Infantil com 2 anos, Ensino Fundamental com 9 anos e o Ensino Médio com 3 anos), quanto nas suas formas de ingresso (ENEM em alguns casos) no Ensino Superior.

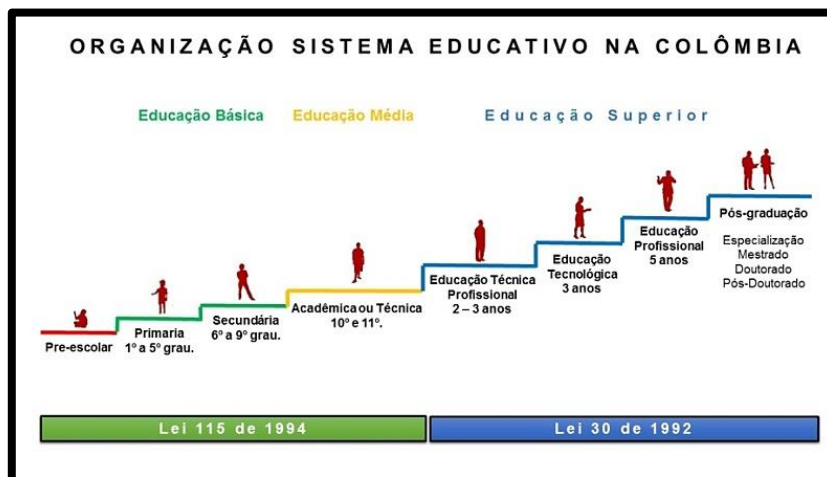
Segundo a Lei 30 de 1992, Art. 16, são consideradas como IES “a. *las instituciones Técnicas Profesionales*, b. *Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas*, e c. *Universidades*” (COLOMBIA, p. 103). Portanto, a Educação Superior se encontra estruturada em níveis sequenciais de formação técnica, tecnológica, graduação e pós-graduação, que formam e especializam para o desempenho laboral, investigativo e profissional em áreas e campos como as ciências, as tecnologias, as artes, as humanidades e a filosofia. O caso específico da pós-graduação – que abrange os níveis de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado – se baseia no aperfeiçoamento, pesquisa e produção científica em algumas disciplinas ou áreas específicas como base fundamental para a construção de conhecimento social, profissional, acadêmico e investigativo.

⁹ As “PRUEBAS SABER 11” são uma avaliação nacional que proporciona informações à comunidade educativa em relação ao desenvolvimento de competências básicas adquiridas durante o percurso escolar. Esta prova é o pré-requisito fundamental para acessar o Ensino Superior, e é realizada pelo estudante durante o último grau de ensino médio (11º) ou após ter concluído o mesmo. Trata-se de um conjunto de perguntas em diferentes áreas de conhecimento que, na média, geram resultados quantitativos, possibilitando apresentação da prova para ingresso em faculdades públicas e privadas ou em cursos técnicos ou tecnológicos. A “PRUEBA SABER 11” é equivalente ao Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM no Brasil.

Maiores informações: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>.

¹⁰ As Instituições de Educação Superior (IES) são instituições que contam com o reconhecimento legal e oficial para prestar o serviço público ou privado da Educação Superior no território nacional, oferecendo programas de formação técnica, tecnológicas ou profissionalizantes em diferentes áreas do conhecimento.

Figura 1 - Níveis do Sistema Educativo na Colômbia



Fonte: **Autor**

Concluindo, o MEN, mediante suas diferentes legislações (Lei 115 de 1994 e a Lei 30 de 1992), organiza, regula/regulamenta e orienta o sistema colombiano de ensino, permitindo a prestação do serviço educativo (público e privado) nos distintos níveis (básico, médio e superior) já supracitados. Convém registrar que a Educação Básica e Média é de plena gratuidade e de obrigatório cumprimento no sistema público colombiano, enquanto que o Ensino Superior público, os programas de formação profissional (graduação), são pagos semestralmente, levando em consideração a declaração de renda do próprio estudante ou dos responsáveis pela sua manutenção.

A formação técnica ou tecnológica pública é oferecida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem – SENA¹¹ como IES, ofertando diversos cursos de formação (presencial ou EaD), especialização e/ou atualização em áreas tecnológicas e/ou dos serviços em forma gratuita e massiva. Para o ingresso nesta instituição, e dependendo do percurso formativo de interesse, em alguns dos casos (capacitação), não é obrigatório que o candidato tenha cursado em sua totalidade o Ensino Médio (sendo obrigatório o Ensino Fundamental), enquanto que

¹¹ Maiores informações: <http://www.sena.edu.co/es-co/Paginas/default.aspx>. Acesso em 22 julho 2017.

para a formação técnica ou tecnológica só é permitindo o acesso ao curso após o candidato ter prestado a prova de avaliação nacional (com uma pontuação mínima requerida) junto à aprovação do vestibular básico para o ingresso na Educação Superior.

Cumprе ressaltar que os programas de pós-graduação (especialização, mestrados e doutorados) ofertados pelas IES públicas são pagos em semestralidades com custos elevados, com valores muito similares aos das instituições de educação privadas. No caso específico da docência, e dependendo da área de atuação dos licenciados (entre eles de Educação Física), os mestrados acadêmicos mais ofertados são os relacionados com as áreas de Educação ou Ciências Sociais, enquanto os doutorados só existem em algumas ciências e/ou áreas específicas do conhecimento, dentre as quais não se encontra o campo da Educação Física.

Na atualidade, a função docente é regulamentada pela Lei geral de educação (115 de 1994) que, além de direcionar a função social do serviço público educativo e a educação para diversos grupos sociais (adultos, camponeses, grupos étnicos), enuncia e institui um conjunto de generalidades relacionadas ao labor educativo, o vínculo empregatício, a formação docente e o plano de carreira estabelecido para os educadores do serviço público nacional.

No Título VI (De los Educadores), Capítulo I (Generalidades) da supracitada lei, concebe-se o educador como “*el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad*” (Art. 104, p. 57), razão pela qual o governo nacional (em certa medida¹²) oportuniza condições para a formação, profissionalização e atualização dos docentes por meio de instituições formadoras de educadores que aportem desde a perspectiva pedagógica, cultural e investigativa até a qualificação do serviço educativo público nacional.

Sendo assim, para o exercício da docência nas instituições educativas do país, será necessário o título de “*Normalista Superior*”¹³, “*licenciado en Educación*” ou “*outro título*

¹² Ao fazer uso da expressão “em certa medida” me refiro ao fato de que as condições de possibilidade para a formação, a profissionalização e atualização docente ficam sob responsabilidade dos próprios educadores, das instituições educativas ou das entidades territoriais, que não apresentam incentivos (salarial, de infraestrutura ou de promoção) para progredir no atual plano de carreira do estado.

¹³ As “*Escuelas Normales Superiores*” (ENS) são instituições que, autorizadas pelo MEN, formam professores para atuar no nível da educação pré-escolar e básica primária outorgando a seus formandos o título de “*Normalista Superior*”, o que no Brasil teria uma equivalência ao curso de Magistério. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-345504.html>>. Acesso em 22 de julho de 2017.

profesional expedido por una institución universitaria o extranjera, académicamente habilitada para ello” (Art. 116, 1994, p. 24), possibilitando a prestação do concurso público docente para desempenhar cargos em qualquer uma das capitais, departamentos¹⁴ e/ou municípios em que seus serviços sejam requeridos. Nessa perspectiva, convém registrar que, segundo Silva e Bedoya (2015), “*los tiempos de duración de los cursos de formación para el caso de las licenciaturas varían entre los 8 y los 10 semestres*” (p.108), dependendo do programa de formação e da modalidade na qual este se encontre.

Cabe apontar que no caso específico de grupos étnicos, a Lei Geral de Educação no seu Capítulo III, Art. 55 da legislação supracitada, intitulada “Educação para grupos étnicos” (p. 42), são apresentadas diretrizes legais e administrativas que regulamentam um conjunto de orientações em relação à educação diferenciada (*etnoeducación*) para grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, campesinos etc.) habitantes do território nacional. Em concordância com o que foi exposto, entende-se por educação para grupos étnicos

La que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad e que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones e unos fueros¹⁵ propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias e tradiciones. (COLOMBIA, 1994, p. 42).

Esta visão de educação diferenciada se encontra interligada a um conjunto de princípios educativos¹⁶ para grupos étnicos que, norteados pelos fins próprios da educação¹⁷, contribuem para a socialização, afirmação e investigação de suas formas de vida, conhecimentos ancestrais e suas práticas culturais.

¹⁴ Enquanto o Brasil se encontra dividido política e administrativamente em 27 Unidades Federativas (26 estados e o distrito federal) autônomas, a Colômbia se encontra dividida em 32 Departamentos e um (1) distrito capital com governo local e prefeito. Cada Departamento é subdividido em municípios, que, por sua vez, são divididos em *corregimientos* (divisões territoriais menores, que no Brasil correspondem a distritos).

¹⁵ O “*Fuero*” é um sistema de políticas, direitos e formulações jurídicas de um grupo étnico determinado que garante o respeito e a independência das suas normas e procedimentos dentro das suas formas de entender, atuar e interagir com o mundo. “*El fuero indígena es el derecho del que gozan los miembros de las comunidades indígenas, por el hecho de pertenecer a ellas, a ser juzgados por las autoridades indígenas, de acuerdo con sus normas y procedimientos, es decir, por un juez diferente del que ordinariamente tiene la competencia para el efecto y cuya finalidad es el juzgamiento acorde con la organización y modo de vida de la comunidad*”. Maiores informações em <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-921-13.htm>.

¹⁶ Estes princípios educativos fazem referência à integralidade; interculturalidade; diversidade linguística; autonomia; participação comunitária; flexibilidade; progressividade e solidariedade.

¹⁷ Art. 5 Lei 115 de 1994.

Para este ponto, o Art. 58 da presente lei determina que “*el estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas*” (p. 42), favorecendo a formação de etnoeducadores que possuam conhecimentos básicos em relação ao grupo étnico, sua língua materna e o idioma castelhano. É assim que os egressos deste tipo de programa desempenharam seu trabalho docente no interior de centros escolares e comunidades étnicas (indígenas, quilombolas, ciganas, rurais etc.) localizadas em seus territórios ou fora deles, configurando uma articulação de diálogos, saberes e práticas interculturais entre a educação ocidental hegemônica e seus conhecimentos regionais, autóctones e indígenas. Desta forma, os etnoeducadores “deveram acreditar formação em etnoeducação, possuir conhecimentos básicos em relação ao grupo étnico, sua língua materna e o idioma castelhano” (LEI 115 de 1994, Art. 62, p. 43), permitindo a configuração, a interpretação e a tradução de uma multiplicidade de saberes ancestrais e tecnológicos que contribuam explicitamente no reconhecimento do “outro” e de suas múltiplas subjetividades.

El servicio educativo que se ofrezca a estas comunidades será atendido provisionalmente con docentes y directivos docentes etnoeducadores normalistas superiores, licenciados en educación o profesionales con título distinto al de licenciado o, cuando no los hubiere disponibles, por personal autorizado por las autoridades del correspondiente pueblo indígena, sin los títulos académicos a los que se refiere este artículo. Parágrafo 2º. Para ejercer la docencia en la educación primaria, el título de normalista superior o el de licenciado en educación no requiere ningún énfasis en las áreas del conocimiento. (COLOMBIA, p. 61-2).

Marcando uma especificidade entre as questões étnicas e a Educação Física, a lei 115 estabelece no seu **Art. 13** (*Objetivos comunes de todos los niveles*) a estruturação de ações que estejam direcionadas, como mencionado no item (*h*), a fomentar o interesse e o respeito pela identidade cultural dos grupos étnicos (p. 25), enquanto que no **Art. 14** (*Enseñanza Obligatoria*), obriga-se a implementação e a abordagem de **um conjunto de diretrizes comuns** para a educação pré-escolar, básica e média da rede escolar pública e privada.

Dentre este conjunto de diretrizes comuns de implementação obrigatória, encontramos que o item (*b*) faz menção direta a temáticas relacionadas tanto à diversidade cultural quanto à prática da Educação Física no Ensino Fundamental colombiano, objetivando “*El*

aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo” (p. 25).

Por outro lado, o **Art. 21** (*Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria*) apresenta um conjunto de objetivos específicos a serem alcançados nos cinco (5) primeiros anos escolares tanto no que diz respeito às questões étnicas como no que toca a Educação física. Tais objetivos se materializam da seguinte forma:

(c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente em lengua castellana y también em la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia...

(i) El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante las prácticas de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico armónico. (COLOMBIA, p. 29)

De maneira similar, o Art. 22 apresenta um conjunto de objetivos específicos a serem atingidos na Educação Básica (*ciclo secundario*) conformado pelos quatro (4) graus subsequentes ao ciclo primario e no qual se objetiva no seu item (ñ) a “*educación física y la práctica de la recreación y los deportes, la participación y organización juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre*” (Ibid, p. 31).

Nesse contexto, no Art. 23 (*Áreas obligatorias y fundamentales*) se establece um grupo de áreas de conhecimento fundamentais e de oferta obrigatória, dentre as quais se encontra a Educação Física, visando o cumprimento dos objetivos da Educação Básica e média (11 graus) do currículo escolar. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:

1. *Ciencias Naturales y Educación Ambiental.*
2. *Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.*
3. *Educación Artística y Cultural.*
4. *Educación ética y en Valores Humanos.*
5. *Educación Física, Recreación y Deportes.*
6. *Educación Religiosa.*

7. *Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros.*

8. *Matemáticas.*

9. *Tecnología e Informática (Ibid, p. 31).*

Em conclusão, a disciplina da educação física como área de conhecimento obrigatória e fundamental para o ensino básico e médio, regulamentada pela Lei Geral de Educação, estabelece um conjunto de objetivos que visam o desenvolvimento do sujeito desde uma perspectiva humanista, pedagógica e social, contribuindo a partir dos lineamentos curriculares da área à articulação tanto dos fins gerais da educação quanto dos programas de formação docente no país.

1.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA COLÔMBIA

O desenvolvimento histórico da formação docente na Colômbia se encontra diretamente relacionado aos projetos políticos e econômicos instaurados pelas classes dominantes a partir da implementação de um sem número de reformas em prol do controle, manutenção e organização social como parte da institucionalização de uma cultura nacional. Sendo assim, foram materializados critérios específicos de educação institucional laica direcionados a educar um grupo seletivo de sujeitos localizados em determinadas posições sociais destinadas a ocupar uma função pública previamente estabelecida.

De forma geral, os primeiros intentos pela organização da formação docente na Colômbia remetem especificamente à época da colônia (Século XVIII), quando o trabalho desempenhado pelo professor só poderia ser feito nos denominados “Colégios Maiores” e “seminários”, nos quais os indivíduos que viriam a ser as principais figuras políticas e eclesiásticas que governariam o país eram instruídos em leitura, gramática e doutrina cristã. Para o IESALC (2004), alguns acontecimentos importantes (como a expulsão da Companhia de Jesus em 1767) fizeram com que a Igreja perdesse o monopólio da educação colonial, propiciando novos rumos para o desenvolvimento de um sistema educativo nacional. Com a institucionalização da função docente, começou-se a enxergar a necessidade de um novo perfil na formação de educadores que compartilhassem ideias revolucionárias para estabelecer

instituições de ensino públicas que dessem conta das problemáticas sociais emergentes da época.

No começo do século XIX e, mais especificamente, em 1822, após superar a fase de independência (1820), instituiu-se no país a primeira “*Escuela Normal*” na cidade de Bogotá, implementando-se o método “*lancasteriano*”¹⁸ de ensino mútuo que, mais adiante, foi expandido às áreas rurais e urbanas como parte do modelo de expansão educativa liberal. Sendo assim, possibilitou-se que no ano de 1844 as *Escuelas Normales* fossem institucionalizadas como um dos primeiros centros de formação docente do país.

Após uma importante reforma educativa em 1870 e com apoio das missões alemãs e seus respectivos pedagogos, organizou-se no território nacional uma grande quantidade de *Escuelas Normales*, dentre as quais se encontravam três que funcionavam na capital (duas masculinas e uma feminina), sendo uma masculina e uma feminina de caráter nacional, posicionando a função docente como peça fundamental na constituição do que Anderson (2008) denomina como nação: “uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (p. 32).

Durante grande parte do século XX, a organização educativa foi se estruturando com vistas à formulação de um sistema de educação nacional em prol de inovar de forma prática na aplicação de processos pedagógicos como resposta à concomitante ascensão dos novos atores sociais (operários, trabalhadores e camponeses) em diversas regiões do país. Desta forma, os centros de produção mineira, agrícola e de alimentos que impulsionavam a economia nacional como parte do processo de modernização e industrialização da época se aproximaram do campo educativo, fazendo com que as *Escuelas Normales*, localizadas em lugares distantes dos centros urbanos, contribuíssem na formação de sujeitos com conhecimentos e habilidades mínimas próprias para se desenvolver nestes espaços de produção.

No ano de 1917 é realizado o primeiro Congresso Pedagógico no país, o qual foi o ponto de partida para a reestruturação, a formação de docentes e gestores e para a organização

¹⁸ O método lancasteriano se baseia no ensino e aprendizagem mútuo, em que alunos com treinamentos, habilidades ou saberes escolares mais desenvolvidos monitoram e ensinam a grupos de estudantes de menores conhecimentos sob a orientação e supervisão de um professor. Esse método, baseado na obra de Joseph Lancaster, foi implementado no início do século XIX devido à falta de educadores que as escolas apresentavam na época.

de planos de estudos, contando com a participação de uma grande quantidade de profissionais especialistas das áreas da educação e da pedagogia procedentes especificamente da Alemanha. A inserção destes pedagogos estrangeiros possibilitou a idealização, em 1927, dos **Institutos Pedagógicos Nacionais (IPN - feminino e masculino)** como resposta à grande necessidade de formação docente para o Ensino Fundamental.

El Congreso Pedagógico de 1917, contó con una variada participación de actores de la educación, desde altos directivos hasta maestros de escuela primaria. Este congreso buscó reformar las Escuelas Normales y se apoyó en ideas relacionadas con la degeneración de la raza y la moral biológica. Recomendó la contratación de profesores extranjeros expertos en pedagogía; modificó el plan de estudios y en general estableció un diagnóstico del panorama educativo colombiano. (IESALC, 2004, p. 15).

Os **IPN**, depois das Escuelas Normales, foram as instituições de nível formativo que lideraram a formação de docentes devido à sua característica de ordem nacional e às práticas pedagógicas enfatizadas nos postulados da Escola nova (ou ativa) que, de forma geral, fazem possível a expansão da escolarização, a modernização dos conteúdos educativos e a racionalização dos processos eugênicos. Desta forma, o IPN (1934) deu um passo na criação da “*Escuela Normal Superior*”, que possuía três faculdades de educação – duas delas localizadas na capital – (femininas e masculinas pertencentes à Universidad Nacional de Colombia), estabelecendo um projeto de formação moderno e liberalizante que possibilitava a especialização em ciências e em disciplinas de caráter sociocultural e étnico. Estes cursos de especialização pedagógica, realizados após a formação normalista, tinham uma duração entre dois e quatro anos e, segundo o IESALC (2004), “*iban desde la pedagogía, las ciencias naturales y las matemáticas, hasta la especialización en educación física y deportes*” (p. 12).

La Escuela Normal Universitaria se dividirá en lo sucesivo en sus dos secciones masculina y femenina, así; la primera, se llamará Escuela Normal Superior de Varones y desde el 1° de enero de 1952 funcionará en el local que ocupa la Escuela Normal de Varones de Tunja; la segunda, en el Instituto Pedagógico Nacional que se eleva a la categoría de Instituto Pedagógico Nacional Superior, y tendrá las características de Escuela Normal Superior Femenina. (GARZÓN, 1998, p. 8).

O constante surgimento de diversas necessidades sociais, econômicas e políticas que na época se apresentavam, fez com que a massificação da educação escolar – e, em certa

medida, a privatização da mesma – vislumbrasse a insuficiência e a falta de preparação dos docentes frente aos contextos e às realidades nas quais desenvolviam seu acionar educativo. Logo após o grande auge que as Escuelas Normales protagonizaram no país desde os anos 1930, a Escola Normal Superior foi fechada no ano de 1951 para dar passo “às duas únicas universidades pedagógicas do país”, sendo que, atualmente, só a *Universidad Pedagógica Nacional* - UPN (Bogotá) se dedica na íntegra à formação de docentes.

Os decretos 192/30 de janeiro – 1215/31 de maio de 1955 aumentaram a categoria do IPN a **Instituto Pedagógico Nacional Superior**, visualizando o que mais adiante seria a *Universidad Pedagógica Nacional Feminina* (UPNF - primeira faculdade de formação de docentes no país) como primeiro espaço para a inserção da mulher no mundo acadêmico e laboral, iniciando atividades com faculdades como Ciências Sociais e Econômicas, Ciências Biológicas, Filologia, Letras, Matemáticas e Ciências da Educação, incluindo também o Instituto Pedagógico Nacional e o Instituto de Educação Física do país.

A partir do ano de 1962 a UPNF realizou uma das mudanças e quebras drásticas e representativas na época em oposição à tradição conservadora e dominante que governava o território nacional. Estas transformações permitiram a institucionalização do caráter misto e plural da universidade (existente até hoje), gerando importantes mudanças nos processos sociais, educativos e de formação acadêmica, incentivando a profissionalização docente, a criação de novas faculdades (públicas e privadas) com programas de formação em ciências e disciplinas específicas e o desenvolvimento de programas de pós-graduação (especialização e mestrado) como parte de um processo de modernização educativa.

Inicialmente, a *Universidad Pedagógica Nacional*, no seu processo de consolidação como “Educadora de Educadores”, continuou seu crescimento se incorporando a diversos acontecimentos sociais e epistêmicos nos distintos campos da formação educativa, cultural e tecnológica. É assim que no ano de 1967 se inicia uma série de reestruturações acadêmico-administrativas que permitiu a departamentalização dos diversos programas de formação docentes ofertados para a época.

Restrepo (1983) descreve esse momento de ruptura histórica nos processos de construção epistemológica em programas de formação de professores da seguinte forma:

Las facultades de Educación tuvieron su papel destacado en la década del sesenta en las universidades. Contribuyeron a la modernización de éstas en los procesos de admisiones y registro, departamentalización y la apertura misma de programas en ciencias puras, los cuales se desgajaron de las antiguas licenciaturas clásicas. Las universidades volvieron sus ojos hacia la educación en pos del liderazgo en todos estos programas que se consideraban propios, bien de la función técnica educativa o de la experiencia que las facultades habían tenido en el cultivo de determinadas áreas académicas. (RESTREPO, 1983, p. 304).

Durante a década de 1970, a especialização e qualificação dos docentes da universidade em faculdades estrangeiras facilitou a atualização, inovação e pesquisa em campos específicos da educação e da pedagogia, viabilizando posteriormente a criação de diversos cursos de pós-graduação com linhas de investigação encaminhadas à formação docente e pesquisas na área socioeducativa.

Durante esta década la Universidad concreta su primera gran reforma desde los años de la fundación, registra una expansión de la matrícula universitaria, participa en convenios con organismos internacionales y emprende una serie de investigaciones pedagógicas y educativas. Se crea la Escuela de Graduados y se ofrecen a nivel de toda la Universidad líneas de formación y especialización en dos ámbitos: 1. Campos orientados a la capacitación de directivos y cuadros medios de la administración educativa, la consejería escolar, la supervisión y la psicopedagogía. 2. Especialidades dirigidas a maestros y profesores en ejercicio en la enseñanza de la física, de la matemática y de la salud. También cabe allí la docencia universitaria, el análisis curricular y la investigación socioeducativa (PEI - UPN, 2010, p. 7).

Nos anos 1980 foi realizada uma nova reforma educativa, enfatizada especificamente nas formações pedagógica e didática perpassadas por um modelo crítico e humanista que permitisse refletir sobre as ações docentes em espaços externos da área escolar. Em outras palavras, começa-se a refletir em torno das relações entre a pedagogia, o conhecimento e o contexto como parte da formação de sujeitos em prol da construção de uma sociedade justa, liberal e democrática.

A década de 1990 foi marcada pela consolidação da pós-graduação na UPN, sendo possível a organização de alguns programas, grupos de pesquisa e suas respectivas linhas de investigação. Nesse percurso, foram projetadas ações de formação, integração e ampliação dos campos de estudo, gerando propostas acadêmicas de caráter lato/stricto sensu

(especialização/mestrado acadêmico) como necessidade de qualificação e expansão da docência universitária para distintos contextos e regiões do país.

Concomitantemente, a aprovação da nova Constituição Política da Colômbia em 1991 que legitimou o caráter multicultural e pluriétnico do país, outorgando direitos políticos e sociais a grupos minoritários até o momento invisíveis frente à cultura dominante da época. Isto permitiu à universidade repensar as formas de entender o conhecimento, os processos de formação docente e as experiências educativas para a consolidação de uma cultura institucional igualitária, autônoma, social e inclusiva das novas populações reconhecidas pelo estado como sujeitos de direito.

O surgimento desta cultura institucional se materializou na Lei 30 de 1992 (Lei de Educação Superior) no seu capítulo II (Disposición Especial), Art. 135, regulamentando que *“la universidad Pedagógica Nacional será la institución asesora del Ministerio de Educación Nacional en la definición de las políticas relativas a la formación y perfeccionamiento de docentes no universitarios”* (p. 137), posicionando a universidade desde seu projeto educativo institucional (PEI), *“como institución líder en la formación de profesionales de la educación en Colombia”* (UPN, 2010, p. 9).

2 CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR COLOMBIANO

O desenvolvimento da Educação Física na Colômbia tem apresentado uma série de características, sentidos e ideais que permitem compreender algumas diferenças nas múltiplas abordagens teóricas e estruturais que influenciaram o surgimento da disciplina na América Latina. Países como Argentina, Chile, Bolívia, Brasil, México e Venezuela, entre outros, possuem uma grande influência inicial de ordem militar relevante para a organização e afirmação das diversas estruturas sociais como meio de controle moral, cívico e hegemônico. Pensamentos estruturados no exercício físico, no vigor, na preparação do corpo para o trabalho e no desenvolvimento motor consolidaram nos países ideias e comportamentos padronizados na formação dos sujeitos, estabelecendo um conjunto de saberes lógicos (científicos) e práticas discursivas que direcionaram ao longo do tempo os processos de formação profissional na área (SILVA; BEDOYA, 2015).

No caso específico da Colômbia, a Educação Física surge como área articuladora de práticas sociais com registros históricos a partir do *Decreto general de instrucción pública* (COLOMBIA, 1870)¹⁹, o qual a insere no campo da educação escolar da nação. Com o passar dos anos, a importância atribuída à disciplina foi mudando gradativamente, fazendo dela um meio para o controle do tempo, o disciplinamento do corpo e a promoção de certas práticas corporais que dessem resposta às necessidades ideológicas, morais, econômicas e de comportamentos com base na construção de uma comunidade politicamente imaginada, fato ao que Anderson (2008) denominou “Nacionalismo”, como produto cultural e patológico do desenvolvimento moderno (p. 31).

el decreto 491 de 1903²⁰ que la define [a la educación física] como uno de los componentes de la educación junto a la educación intelectual, moral y cívica; la Ley 80 de 1925²¹ institucionaliza la organización estatal y social de la educación física; el decreto 1518 de junio de 1936 que dio creación al

¹⁹ Maiores informações: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf. Acesso em 25 de set de 2017.

²⁰ Maiores informações: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102515_archivo_pdf.pdf. Acesso em 25 de set de 2017.

²¹ Disponível em: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1625996>. Acesso em 25 de set de 2017.

Instituto Nacional de Educación Física; el decreto 2743 de 1968²² que establece la creación de Coldeportes y el decreto 2845 de 1984²³ que reorganiza el deporte, la educación física y la recreación (CHINCHILLA, 1999, p. 4). (Grifo meu).

A partir do ano de 1925, a Comissão Nacional da Educação Física, encarregada de direcionar, administrar e dirigir o ensino e a prática da disciplina nas instituições educativas, começa a pensar a criação do *Instituto Nacional de Educación Física* (INEF), para consolidar de forma adequada “*estrategias de control del tiempo libre, la dinamización de la escuela activa, el fortalecimiento de la raza y la organización del deporte*” (CHINCHILLA, 1999, p. 3).

Logo que foi criado em 1936, sob dependência direta do MEN, o INEF começou a desenvolver planos e programas de estudo relacionados com o esporte, a saúde, o tempo livre e o lazer. É durante este período que diversas práticas corporais se encontram limitadas a questões de gênero, visando a manutenção dos valores morais em relação ao corpo, a eugenia e a saúde física como parte da idealização de uma identidade nacional permeada pelos discursos conservadores e homogeneizantes das classes dirigentes da época.

Con el propósito principal de preparar profesores especializados, posteriormente en 1936 se creó el Instituto Nacional de Educación Física donde se debería adelantar investigaciones biotipológicas de los escolares, ofrecer tratamientos terapéuticos a los enfermos y realizar investigaciones que colaboraran en el progreso científico de la educación física, para lo cual se vio la oportunidad de anexas el Instituto a la Universidad Nacional, ubicación que por el momento que se vivía ‘colaboraría’ en la anhelada ‘cientificidad’ de la educación física del País. (PEÑA, 2012, p. 3).

Em 1942 o INEF – que se encontrava localizado no interior da *Universidad Nacional de Colombia* – teve que sair para compartilhar seu espaço com a *Escuela Normal Superior*²⁴, que, tempo depois, passou a ser reconhecida como *Escuela Nacional de Educación Física*, iniciando seu programa de formação em Educação Física concomitantemente à formação de docentes ao interior da *Escuela Normal*. Já em 1967 a *Escuela Nacional de Educación Física*

²² Disponível em: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104216_archivo_pdf.pdf. Acesso em 25 de set de 2017.

²³ Disponível em: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103882_archivo_pdf.pdf. Acesso em 25 de set de 2017.

²⁴ Disponível em: [http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1037242?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1037242?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0). Acesso em 25 de set de 2017.

é integrada à UPN como unidade docente institucional, sendo este o primeiro programa de formação universitária do país perpassado por uma reflexão pedagógica, conceitual e arqueológica, que fizeram dele a *Alma Mater* da Educação Física colombiana.

Na década de 1980 a *Universidad Pedagógica Nacional* se encontrava estruturada em três faculdades (Faculdade de Artes e Humanidades, a Faculdade de Educação e a Faculdade de Ciência e Tecnologia, à qual pertencia o departamento de Educação Física) que agrupavam, em forma simultânea, alguns programas de formação de professores de acordo com seu objeto de estudo e/ou suas áreas de concentração de conhecimento. Uma nova mudança realizada nos estatutos gerais da universidade permitiu a criação de mais duas faculdades (Artes e Educação Física), possibilitando a descentralização da licenciatura em Educação Física da faculdade de ciência e tecnologia.

la década de los sesenta, que se denominó el momento expansivo de la educación física, algunos acontecimientos como: la apertura de la Universidad Pedagógica Nacional y el primer programa de la Universidad en la Facultad de Educación Física en 1962, el surgimiento de Coldeportes en 1967 y, con ello, gran parte de la legislación deportiva, la entrada de un gran número de libros en educación física, deporte, gimnasia, la consolidación de la educación física en la escuela colombiana, la llegada de algunos maestros extranjeros con nuevos discursos y prácticas (RODRÍGUEZ, 2009, p. 57).

Na atualidade, a UPN²⁵ se encontra estruturada academicamente em cinco faculdades que, em alguns dos casos, possuem um ou mais departamentos com vários programas de formação de professores (licenciaturas) e que, por sua vez, possuem (dependendo do curso) programas de pós-graduação (*Lato ou Stricto Sensu*) (Apêndice 1) que contribuem com a produção acadêmica, investigativa e científica nas diferentes linhas e grupos de pesquisa presentes na universidade.

Ligada à sua historicidade discursiva, à sua materialidade prática e ao seu percurso acadêmico, o currículo da licenciatura tem transitado por uma grande variedade de tendências epistemológicas que evidenciam as representações sociais e culturais do movimento humano legitimadas para cada época, centradas em construções acadêmicas e científicas euro-americanas. Segundo Vaca Hernández (2000), as diversas tendências teóricas da Educação Física que têm sido usadas para a construção disciplinar e formação de docentes têm

²⁵ Disponível em: <http://www.pedagogica.edu.co/>. Acesso em 10 agosto de 2017.

estruturado uma série de representações sociais e pré-construídas que, ao longo do tempo, foram produzidas e reproduzidas a partir de ideais, memórias, discursos e práticas ideológicas de características higienistas e coloniais.

Así se observa en el estudio que realiza Vaca Hernández (2000) a la formación de profesionales de educación física en sus textos *Historia del Alma Máter de la Educación Física Colombiana*, pudiendo hablarse de algunas tendencias teóricas que soportan los currículos, por tanto del surgimiento de los perfiles de los profesionales de la educación física y en consecuencia, de la difusión de los conceptos de cuerpo que se comunican a través no sólo de las prácticas educativas que los egresados realizan, sino además de las representaciones e imaginarios que las personas construyen a partir de las diferentes prácticas motrices que los profesionales de la educación física difunden mediante su desempeño profesional (PEÑA, 2012, p. 4).

No texto “*Ideas influyentes en la Teoría de la Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional entre 1975 y 2000*”, o autor Daniel Oliveros (2012) realiza uma síntese estrutural das temáticas que ao longo da história da Educação Física têm sido determinantes na formação do licenciado da UPN, apresentando diversas tendências acadêmico-científicas orientadas à saúde, ao desenvolvimento motor, ao exercício físico e ao esporte escolar como parte da constituição do seu saber profissional.

Embora a Educação Física tenha sido instituída como programa de formação docente na UPN a partir de 1962, Oliveros (2012) realiza em seu estudo doutoral²⁶ um enquadramento temporal entre 1975 e 2000, já que, segundo ele, somente até o início do período pesquisado foi possível enxergar mudanças nas perspectivas epistemológicas no processo de formação docente, estabelecendo pontos de diferença/divergência, rupturas e mudanças de paradigmas entre as diversas discursividades acadêmicas e sua materialização nas disciplinas do programa de formação. O interesse e a necessidade da UPN em fazer com que os professores provenientes de outras regiões do país se especializassem levou alguns docentes da faculdade a cursar programas de pós-graduação (*latu sensu*) no exterior, o que permitiu o aprofundamento nas áreas biodinâmicas em temáticas relacionadas com a fisiologia, a cinesiologia e o *fitness* – para a época em furor –, propiciando as condições de produção para

²⁶ Disponível em:

<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2326/2011OLIVEROS%20WILCHES%2C%20DANIEL%20IGNACIO1.pdf?sequence=1> Acesso em 27 de julho de 2017.

a criação de novos programas de formação (licenciaturas) que seguiram estas linhas em outras universidades do país.

En este período, las ideas sobre Psicomotricidad y Fisiología del Ejercicio, sobre los desarrollos internacionales de la Educación Física, las disciplinas de la misma, y finalmente los estudios sobre el cuerpo ejercieron su influencia en las concepciones teóricas de la Facultad (OLIVEROS, 2012, p. 1034).

A psicomotricidade, como uma das três linhas teóricas de maior influência nos programas de formação, centrou seus esforços na área da saúde por meio da prática da ginástica, do esporte e da recreação. Autores representativos como Picq e Vayer (1969), Wallon (1976), entre outros, tornaram-se precursores deste conhecimento científico, ao ponto de se institucionalizar esta disciplina na grade curricular da licenciatura.

Uma outra tendência teórica trabalhada na época foi a Fisiologia do Exercício, que, desenvolvida por práticas como a Ginástica Sueca, centrou seus esforços em atividades relacionadas à ginástica corretiva e postural. Concomitantemente, a linha do *fitness* de influência americana foi abordada no currículo pela aproximação que esta tendência desenvolvia a nível mundial a partir dos programas de educação corporal e condicionamento físico vigentes nas tendências teóricas da Educação Física para época.

Uma terceira linha neste processo de formação foi a relacionada com a área da saúde, que tradicionalmente desenvolvia temáticas direcionadas à promoção e prevenção de doenças crônicas a partir da prática esportiva e das atividades físicas, o que as idealizou como sinônimo de condutas salutaras para a manutenção do corpo e da vida saudável. Estas linhas teóricas não só influenciaram os estudantes em processo de formação científica, pedagógica e acadêmica, mas também propiciaram que os egressos destes programas incorporassem estes conhecimentos como universo logicamente estabilizado (PÊCHEUX, 2015) da área, já que, como menciona Peña (2012, p. 8), “*en absolutamente todos los planes curriculares desde 1937 hasta 1984, se propone el desarrollo de técnicas deportivas con un tinte muy sesgado de rendimiento motriz*”, o que estruturou as habilidades esportivas, as destrezas motoras e o condicionamento físico como conteúdos próprios da Educação Física para a saúde.

Dez anos depois, e após uma série de avanços globais e intercâmbios institucionais, os professores da UPN conseguiram circular internacionalmente em espaços nos quais a

Educação Física apresentava outro olhar, não apenas biológico-corporal, mas também esportivo, pedagógico, educativo e cultural. Para lograr esta nova perspectiva, foram promovidos cursos de atualização profissional pela Federação Internacional de Educação Física (FIEP), permitindo que tendências pouco conhecidas no país fossem aproximadas ao currículo de formação de professores da licenciatura na UPN.

Autores como Jose Maria Cajigal (Madrid), Jean Pierre Seurin (França), John Andrews (Inglês), Kurt Meinel (Alemanha), Muska Mosston (Rússia), entre outros, contribuíram a partir de suas concepções teóricas, permitindo entender a formação do licenciado desde uma perspectiva mais sociológica, didática e antropológica, o que possibilitou a ruptura de paradigmas discursivos, marcando o início de um novo momento curricular e epistêmico no entendimento e na organização pedagógica da Educação Física.

Fuera de esta influencia de la FIEP se pueden reconocer otras ideas, como las de Annmarie Seybold- Brunnhuber (de origen alemán) y Celeste Ulrich (norteamericano), a quienes se les siguió desde sus textos. Ella difundió sus ideas en Principios pedagógicos de la Educación Física (1974). El profesor Ulrich lo hizo en Fundamentos sociales de la Educación Física (1975). También fue conocida la propuesta de Robert M. Singer. Este profesor norteamericano vino a Colombia por invitación de la Universidad Pedagógica Nacional. La gestión fue coordinada por el profesor Alberto Calderón García, quien lo había conocido durante sus estudios de doctorado en la Universidad de la Florida. El doctor Singer se centraba en el campo del Aprendizaje Motor y el Rendimiento Humano (OLIVEROS, 2012, p. 1039).

Meinel (1977) contribuiu com elementos importantes para a compreensão da Educação Física a partir da análise prática da aprendizagem motora humana e do desenvolvimento motriz. Por outro lado, a influência francesa de estrutura mais didática e pedagógica contribuiu estrategicamente com elementos que permitiram configurar uma nova perspectiva do movimento a partir da relação entre práticas, sujeitos e objetos abordadas por autores representativos como Le Boulch (1989) e Parlebas (2001).

Sendo assim, Rodríguez (2009) descreve de forma pontual sua experiência com o ensino da epistemologia da Educação Física no programa curricular da licenciatura em Educação Física (PCLEF, 2000) da UPN, mencionando a relevância que alguns paradigmas tiveram na organização e estruturação epistêmica da Educação Física na Colômbia, o que

reforçou o processo histórico e científico pelo qual o saber disciplinar consolidou a formação docente no país.

Para abordar este tema, se asume la propuesta realizada por el grupo de investigación “Filia” de la Universidad Pedagógica Nacional, que plantea: abordar desde el enfoque de las ciencias sociales los paradigmas que han fundamentado las diversas teorías de la educación física. En esa búsqueda, encontraron cinco paradigmas: la condición física, el deporte, la psicomotricidad, la expresión corporal y la praxiología motriz; que suelen identificarse como tendencias, enfoques, corrientes o inclusive como contenidos de la educación física (RODRÌGUEZ, 2009, p. 57).

Dessa forma, no final dos anos 1990 se consolida uma proposta curricular única e inédita que redimensionou conceitualmente o seu objeto de estudo, o conceito de corpo e suas práticas pedagógicas através de um currículo de formação humanista de olhar transdisciplinar com a finalidade de se aproximar desde o movimento humano a outros contextos e realidades até o momento pouco consideradas disciplinarmente. Este processo de estruturação histórico, disciplinar e científico fez com que, ao passar dos anos, a universidade e, em especial, a Faculdade de Educação Física, fosse reconhecida em nível nacional como pioneira nos processos de formação na área em prol da configuração de um sujeito visto além do simples orgânico-funcional.

Así mismo, el Proyecto Curricular 2000 concibe la educación física como el “elemento constitutivo de la educación que empleando el movimiento como medio, compromete al hombre en su totalidad, posibilitándole adaptación inteligente al medio sociocultural y a la vida” (FEF, 2004), concepto que facilita el desarrollo teórico, académico y práctico desde la reflexión que pueda adelantarse sobre la construcción que realiza el ser humano entre la interacción de su ser en sí, con el Otro y con el contexto. (PEÑA, 2012, p. 4).

A consolidação desta nova proposta curricular da UPN no nível superior está intimamente ligada à profunda reestruturação do componente Educação Física no âmbito da educação escolar nacional. O MEN, em parceria com instituições acadêmicas, governamentais, escolares e esportivas de reconhecida trajetória, decidiu construir os Lineamientos Curriculares²⁷ para a Educação Física, a recreação e o esporte²⁸ com o

²⁷ Os “Lineamientos Curriculares” são orientações epistemológicas, curriculares e pedagógicas que apoiam o processo de organização e planejamento das áreas obrigatórias e fundamentais descritas na lei 115 de 1994 ou lei

propósito de orientar os docentes nos diferentes processos pedagógicos e curriculares da área no contexto social e escolar.

La educación física en más de un siglo de presencia en la escuela y la sociedad colombiana, ha construido imaginarios, prácticas, conceptos, organizaciones, modelos de enseñanza y aprendizaje que hoy se transforman en un contexto de globalización, diversidad, desarrollo tecnológico y tradición; diversidad del conocimiento y de nuevas sensibilidades; búsqueda de libertad individual y cultura democrática que influyen la perspectiva curricular hacia la atención de nuevas competencias humanas y apertura a una nueva visión del ser humano y de nación. (COLOMBIA, 2000, p. 13).

Centrado no desenvolvimento humano, na qualidade de vida, na dignidade humana e na cultura da qual os sujeitos são partícipes, os lineamentos curriculares reconhecem a Educação Física, a recreação e o esporte como prática social e de formação integral de sujeitos, que fazendo intervenção direta no conjunto das suas dimensionalidades humanas (cognitiva, comunicativa, ética, estética, corporal e lúdica) contribuem para a configuração de novos sentidos e significados atribuíveis às práticas culturais que a disciplina toma como elemento integrador.

É desta forma que o currículo, como processo de organização, interpretação cultural e posicionamento político, sintoniza as diversas realidades das quais o sujeito é partícipe para ajudar na construção de paradigmas que levem a disciplina a enxergar novas estruturas de pensamento em relação às práticas sociais, à diversidade cultural e às formas heterogêneas de compreender o mundo.

Composto por nove capítulos (Construção dos Lineamentos, Referentes conceituais, Referentes socioculturais, Desenvolvimento do estudante, Enfoque curricular, Orientações didáticas, Avaliação, Plano de estudo e O maestro de Educação Física), os lineamentos curriculares em Educação Física, recreação e esporte apresentam uma estrutura de construção histórica, social e conceitual que, fazendo parte de uma engrenagem maior (lei 115 de 1994), integram-se à formação de um sujeito humanista em prol da transformação de uma sociedade saturada de discursos esportivistas, biomédicos e homogeneizantes.

geral de educação, dentre as quais se encontra a Educação Física. Disponível em: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>. Acesso em 27 de julho de 2017.

²⁸ Disponível em: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_10.pdf. Acesso em 27 de julho de 2017.

Por esta razão, a incorporação de novos elementos críticos, teóricos e empíricos na abordagem, estudo e pesquisa da Educação Física como fato e prática social facilitou de forma ampla o reconhecimento de outras realidades em que a diversidade cultural, a atribuição de sentidos à cultura corporal e a humanização da convivência social concretizaram uma ideia de renovação curricular, na qual o movimento humano e suas diversas manifestações sociais tivessem espaço de reflexão, debate e renovação de sentidos.

Hoy se reconocen nuevas realidades de relación social y cultural y la importancia de mirar nuevos conceptos, prácticas y formas de participación de la Educación Física en el desarrollo cultural y social como fundamento del currículo que tenga en cuenta tanto la diversidad cultural como los avances de la ciencia y las transformaciones de la institución escolar. En el marco de una nueva perspectiva, el tema del cuerpo, del tiempo y el espacio, de la formación de la subjetividad y la convivencia social, se presentan como los problemas centrales que afronta la educación física actual. (LINEAMIENTOS, 2000. P. 33).

Para os Lineamientos curriculares (2000), o conceito de Educação Física apresenta um conjunto de elementos integradores que direcionam seus fins como prática social, como disciplina do conhecimento, como disciplina pedagógica e como um direito do ser humano (p. 16), o que a fundamenta como área interdisciplinar que ajuda no processo de formação dos sujeitos em relação ao cultural, ao social e à multiplicidade das dimensões humanas. Como prática social, a Educação Física se encontra determinada pelo contexto e pela cultura na qual se desenvolve, o que faz com que os saberes e práticas das quais se vale estejam interpelados por sentidos, significados e simbolismos ideológicos interligados a espaços culturais, formas de vida, discursos e memórias constituídas historicamente.

Sendo assim, é possível entender que, embora um conjunto de práticas culturais seja compartilhado por um ou vários grupos populacionais com suas respectivas alteridades, o sentido polissêmico atribuído a determinadas práticas desliza entre os diversos grupos, adquirindo um valor interpretativo proveniente das suas interações culturais, experiências e formas de interagir com o mundo.

Como disciplina de conhecimento, a Educação Física é objeto de reflexão a partir de um olhar acadêmico e interdisciplinar, o que permite abordar diversos enfoques, contextos, saberes e práticas com a finalidade de compreender e explicar seus processos de intervenção

como parte da formação de sujeitos multidimensionais. Essa dimensão se encontra interligada à pedagógica, já que sua função é assumida como um elemento de formação social e pessoal que, intencionada a partir do movimento, da experiência e da expressão corporal, ajuda na potencialização e no reconhecimento das distintas dimensões do ser.

No mesmo ano em que o novo currículo da UPN é lançado (COLOMBIA, 2000), os lineamentos curriculares no âmbito nacional para o qual serão formados estes sujeitos no respectivo programa também mudaram, obedecendo a uma lógica de estrutura humanista onde práticas, vivências e conteúdos tivessem um sentido diferenciado tanto na Educação Básica Escolar, quanto na formação profissional. Essa profunda alteração produzida pelo MEN levou a uma reorganização dos programas de formação em Educação Física e afins no país, afetando não apenas a Faculdade de Educação Física da UPN e sua oferta acadêmica, mas também a reestruturação e/ou emergência de novos currículos de profissionalização na área com seus respectivos objetos de estudo.

2.2 MAPA DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERRITÓRIO NACIONAL

Levando em consideração a minha pergunta de pesquisa, procurei desenvolver uma aproximação à atual estruturação curricular dos cursos de formação em Educação Física ou afins na Colômbia, tendo como base dois interesses específicos: 1) mapear as IES reconhecidas e credenciadas²⁹ pelo MEN para ofertar programas de formação de professores na área ou afins e 2) produzir informações que me permitissem enxergar o alcance destes programas em relação a sua localização no território colombiano.

Para iniciar este processo de produção de dados, achei necessário conhecer de forma específica e quantitativa as IES que se encontravam ativas e autorizadas para ofertar cursos de formação em Educação Física ou afins até a data inicial das buscas. Para obter esta informação, foi imperativo fazer uso da plataforma virtual SINES³⁰ (Sistema Nacional de Informação da Educação Superior) do MEN da Colômbia, que tem como função proporcionar

²⁹ Na Colômbia, a palavra usada para este reconhecimento é “*Acreditadas/Acreditación*”

³⁰ Maiores informações em relação ao Sistema Nacional de Informação da Educação Superior: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-211868.html>. Acesso em 27 julho de 2017.

dados relevantes, confiáveis e oportunos sobre cada um dos programas de formação superior reconhecidos pelo Ministério em cada uma das instituições de educação superior. O processo de buscas neste sistema foi realizado entre os dias 8 e 10 de maio de 2017 por meio do uso das ferramentas virtuais de informação própria do SINES³¹, que permitem o acesso a dados de forma rápida e específica.

Como primeira fase, escolhi a opção “*consulte instituciones de educación superior*” com a finalidade de conhecer a quantidade de instituições que se encontram ativas no país para a data pesquisada. Ao ingressar nessa opção, fui direcionado a um painel de menu fixo e a uma tabela de preenchimento virtual, que permitiu a escolha de vários critérios para refinar o tipo de informações a acessar. Estas informações foram preenchidas da seguinte forma:

Figura 2 - Quadro de buscas SINES

1. No menu fixo Estado: Escolhi a opção **Activa** para direcionar a busca às I.E.S ativas até a data mesma da busca.

2. No menu fixo Sector: Escolhi a opção **Oficial** (Pública) e **Privada** para direcionar a busca em I.E.S com estas características. Este último passo foi feito um por vez permitindo obter a informação exata para cada uma das opções.

Fonte: **Autor**

Os resultados de cada uma das buscas foram visualizados de duas formas: a primeira diretamente na tela acompanhada de algumas informações básicas e a segunda fazendo *download* em formato *Excel* com dados complementares para cada caso. Da ação anterior, foi encontrado um total de 508 IES, das quais 182 são oficiais, distribuídas em instituições municipais, departamentais e nacionais, e o restante (326) fazem parte do setor privado.

Figura 3 - Instituições de educação superior na Colômbia

³¹ Site Plataforma de buscas da informação:

<http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html> Acesso em 27 de julho de 2017.



Fonte: Autor

Como resultado dos dados referenciados anteriormente, foi possível perceber que desse grande conjunto de IES, algumas se repetem por apresentarem um ou mais *campi* localizados em outras cidades/regiões do país, oferecendo programas de formação similares ou diferenciados entre cada um dos seus *campi*³².

Como avanço para uma segunda fase, decidi localizar as IES que oferecessem cursos superiores no campo da Educação Física ou afins (esporte, recreação, etc.), o que possibilitou obter de forma específica informações necessárias para realizar um mapeamento dos cursos de formação na área ofertados na Colômbia. De forma idêntica ao processo de busca anteriormente descrito, foi escolhida a opção “*Consulte programas académicos*”, permitindo a escolha de duas opções que refinaram ainda mais o acesso a este tipo de dados.

Figura 4 - Quadro de buscas programas Acadêmicos – SINES

	<ol style="list-style-type: none"> 1. No menu fixo Estado de la institución foi escolhida a opção Activa (instituições ativas no país). 2. No menu fixo Estado del Programa foi escolhida a opção Activo (programas ativos no país). 3. No menu fixo Nível Académico foi escolhida a opção Pregrado (programas de pregrado). 4. No menu fixo Núcleo Básico de Conocimiento foi escolhida a opção Deportes, Educación Física y recreación (nucleo do qual se encontram vinculados este tipo de programas).
--	---

³² Um exemplo pode ser observado com a Universidade Nacional da Colômbia, que na atualidade possui 8 *campi* localizados em diversas cidades (Bogotá, Medellín, Manizales, Palmira, Orinoquia, Amazonas, Caribe e Tumaco) que ofertam programas de formação similares ou diferenciados daqueles oferecidos em outros *campi* no nível nacional.

Fonte: **Autor**

Os achados das buscas mostraram **83 IES** com programas de formação universitária no campo da Educação Física ou afins, entre instituições públicas e privadas. Do conjunto total anteriormente mencionado, o sistema mostra **34** programas ativos e **49** inativos³³, o que permite entender a pouca oferta de programas de formação em relação às **508** instituições públicas e privadas encontradas inicialmente.

Para aprofundar mais um pouco nesta informação, decidi realizar um acesso individual (virtual) a cada um dos **83** programas, com a finalidade de complementar algumas informações relevantes dos cursos ofertados. Neste processo, os resultados variaram consideravelmente, visto que não foi possível ter acesso virtual às informações específicas de todos os cursos inicialmente encontrados, o que simplificou este conjunto de resultados a **34** programas (ativos e inativos) pertencentes a diversas IES.

De forma geral, o acesso a estes dados disponibilizou um grande leque de informações (local, região, nome do programa, caráter público ou privado, semestres etc.) por meio do qual se pode visualizar o que atualmente está sendo ofertado em relação à formação docente no campo da Educação Física no país (Apêndice 2).

Posso observar que das 34³⁴ IES que ofertam programas em Educação Física ou afins, **18** delas são públicas e **16** são privadas no que se refere aos cursos de nível profissional universitário. Por outro lado, evidenciei que nas **34** instituições há diferenças bem marcantes em relação aos títulos acadêmicos que outorgam a seus respectivos egressos, o que também permite ter uma ideia panorâmica dos sentidos, discursos, práticas e significados com os quais cada programa de formação se estruturou em relação a seu respectivo objeto de estudo. O resultado deste levantamento foi resumido no seguinte quadro:

³³ Os programas inativos em teoria não estariam autorizados para funcionar regularmente, mas isto não implica que eles não possam funcionar em condições especiais enquanto se encontram no processo de registro/acreditação/renovação da licença até o momento mesmo das buscas.

³⁴ Embora se repitam algumas IES, estas foram consideradas como instituições diferentes ao ofertar programas de formação em diversos locais do país.

Quadro 1 - Consolidado geral de programas de formação em Educação Física ou afins na Colômbia

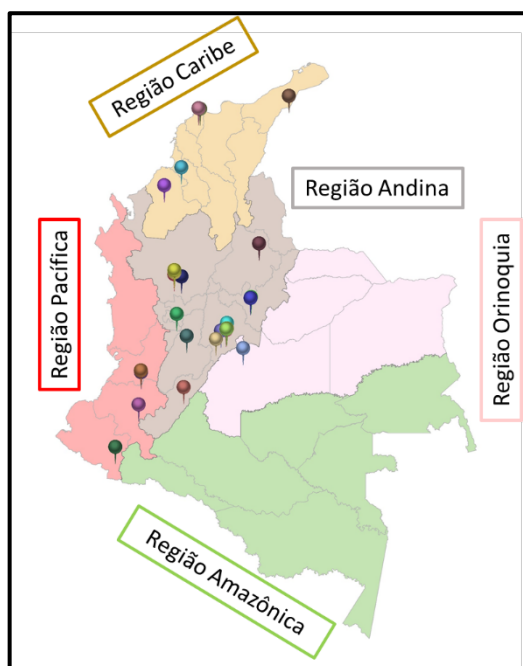
No.	Denominação do Programa de Formação	Título que Outorga	Público	Privado	TOTAL
1	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte	Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte	4	1	5
2	Licenciatura en Educación Física y Deportes	Licenciado en Educación Física y Deportes	2	1	3
3	Licenciatura en Educación Física	Licenciado en Educación Física	2	1	3
4	Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte	Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte	5	3	8
5	Cultura Física y Deporte (Recreación)	Profesional en Cultura Física y Deporte (Recreación)	0	3	3
6	Actividad Física y Deporte	Profesional en Actividad física y Deporte	0	1	1
7	Licenciatura en Deporte	Licenciatura en Deporte	1	0	1
8	Ciencias del Deporte	Profesional en Ciencias del Deporte	0	3	3
9	Ciencias del Deporte y la Educación Física	Profesional en Ciencias del Deporte y la Educación Física	1	0	1
10	Profesional en Deporte	Profesional en Deporte	2	0	2
11	Licenciatura en Recreación	Licenciado en Recreación	1	0	1
12	Licenciatura em Cultura física, Recreación y Deporte	Licenciado en Recreación	0	1	1
13	Entrenamiento Deportivo	Profesional en Entrenamiento Deportivo	0	1	1
14	Licenciatura en Ciencias del Deporte	Licenciado em Ciencias del Deporte	0	1	1
TOTALES			18	16	34

Fonte: **Autor**

Em relação a isso, e de acordo com Bedoya e colaboradores (2015, p. 108, tradução livre), “é de destacar a diversidade de concepções epistemológicas que direcionam tanto os nomes quanto as intencionalidades formativas dos cursos”. Em função de tal levantamento, é possível afirmar que a grande maioria dos programas de formação das universidades públicas se mantém na linha da Licenciatura devido ao materialismo histórico e discursivo que tais programas apresentaram na formação de professores no país. Também é possível evidenciar que com a profissionalização da ação docente, e com a emergência de novos discursos epistêmicos/científicos na Educação Física, as IES particulares têm perpetuado sistematicamente o estudo e ensino de paradigmas estruturados em racionalidades biomédicas, motrizes, esportivas e de saúde.

Por outro lado, é bem interessante entender a localização geográfica das IES pesquisadas, já que o movimento anterior me permitiu visualizar o que inicialmente denominei de “fator de abrangência social”, mostrando-me as áreas de cobertura e ação profissional que os programas de formação realizam nas distintas regiões do país. Esta localização apresentou os seguintes resultados.

Figura 5 - Localização geográfica dos programas de formação em Educação Física ou afins na Colômbia



Fonte: **Autor**

A partir deste quadro posso afirmar que a maioria dos programas de formação se encontram concentrados nas principais cidades e capitais provinciais do país, como centros de desenvolvimento tecnológico, econômico e acadêmico. Cidades como Bogotá (10), Medellín (4) e Cali (2) apresentam o maior número de oferta de cursos, possibilitando o acesso a campos de ação mais amplos no desenvolvimento de atividades acadêmicas e profissionais para área.

Especificamente a região Andina possui a maior concentração de oferta educativa em programas de formação, com um total de 23 faculdades distribuídas nos principais centros urbanos e capitais da região. Em uma escala bem menor, a região Pacífica conta com 5 programas de formação (localizados especificamente nas cidades de Popayán, Pasto e Cali) licenciados e profissionais em diversos campos de ação para atuar em espaços maioritariamente locais. Caberia esclarecer que as demandas escolares, os projetos sociais centralizados e a segurança interna de diversas regiões do país contribuem para que egressos dos programas universitários supracitados permaneçam em áreas de concentração urbana, evitando se aproximar, em certa medida, de locais com lógicas e particularidades diferenciadas, como comunidades rurais, quilombolas e povos indígenas. Já nas regiões do

Caribe (5) e Orinoquia (1), é possível evidenciar uma notável desproporção na quantidade de cursos de formação ofertados (6), que se encontram localizados em cidades intermédias como Barranquilla, Monteria, Rioacha e Villavicencio.

Uma das peculiaridades encontradas na região Amazônica é que, devido a fatores como sua extensão geográfica (considerada como a maior do país), suas particularidades étnicas, o abandono estatal e o pouco investimento em programas educativos e sociais na região, não há oferta de programa de formação superior na área, o que permite deduzir que esta ausência se correlaciona com as possibilidades de abordar a Educação Física a partir da cultura corporal de movimento dos habitantes da região. É neste campo que converge uma grande quantidade de saberes, memórias, histórias, tradições, discursos e práticas que fazem parte da identidade dos povos indígenas colombianos e que são pouco refletidas nos currículos de formação de professores.

Sendo assim, a população que realiza seus estudos em IES que ofertam programas de formação em Educação Física ou afins desenvolve o ofício docente em locais especificamente urbanos junto a suas regiões metropolitanas. Isso demonstra a falta de investimento educacional nas comunidades mais afastadas do país, o que permite deixar de lado outras lógicas (rurais, afro-colombianas, ciganas ou indígenas), que historicamente apresentam uma menor visibilidade social, acadêmica e profissional devido ao fato de não serem valorizadas como resultado da falta de políticas afirmativas e de reconhecimento da diversidade cultural nas práticas universitárias. Desta forma, acho necessário abordar questões relacionadas à interculturalidade em prol de descolonizar estudos, saberes, práticas e epistemes logicamente constituídas desde pressupostos científicos euro-americanos, levando a propor novas alternativas de diálogos acadêmicos, culturais, interdisciplinares, de pesquisa e de produção de conhecimento específico na área.

2.2 PROJETO CURRICULAR LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – 2000 (PCLEF – UPN)³⁵

A consolidação do Projeto Curricular Licenciatura em Educação Física da *Universidad Pedagógica Nacional* (UPN) como perspectiva renovadora no contexto da formação de

³⁵ Maiores informações: <http://edufisica.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=512&idh=514>.

professores foi estruturada, tal qual os lineamentos curriculares, como resposta às mudanças sociais, profissionais, tecnológicas e culturais que o país tem vivenciado historicamente no último quarto de século. O conflito interno, as grandes desigualdades sociais, a necessidade de repensar a formação de um outro sujeito e os pré-construídos elaborados pelas tendências e práticas logicamente estabilizadas na área, levaram a materializar uma alternativa de formação docente que fosse além de uma simples visão do estudo do corpo como estrutura dinâmico-funcional, implementando uma proposta de desenvolvimento humano condizente à constituição de seres autônomos que deem conta de um “saber fazer” como pessoa, cidadão e profissional (PCLEF, 2000, p. 12).

Una de las razones para que los profesionales de la educación física hayamos ‘reconocido’ y acogido tardíamente las teorías del cuerpo, sin duda se debe a los contenidos temáticos que se han tenido en cuenta para los denominados programas o currículos diseñados para la formación de profesores, que aunque reflejan cada una de las épocas sociales, económicas y políticas en las que fueron formulados, igualmente demuestran el mantenimiento de los mismos contenidos a lo largo de diferentes currículos, por años e incluso décadas (PEÑA, 2012, p. 17).

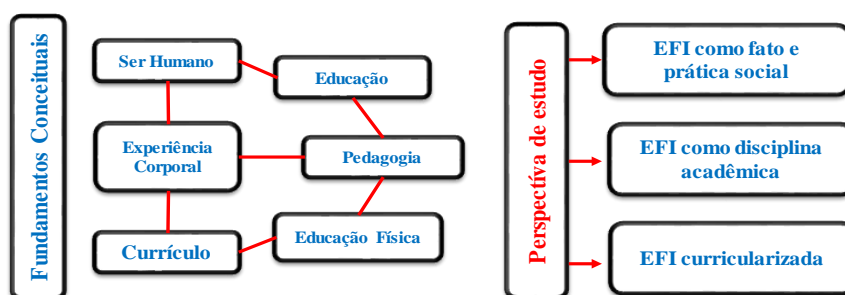
Para Rodríguez (2009, p. 52), “*este Proyecto Curricular asume las directrices académicas de la Universidad Pedagógica Nacional, con una tendencia curricular transformacionista y de currículo integrado*” que, desde seus princípios (integração de saberes; democráticos; autonomia; ética; contextual), aportam ao desenvolvimento e estudo crítico da disciplina como espaço de reflexão e construção epistêmica. Sendo assim, o PCLEF, como proposta inovadora fundamentada na transdisciplinaridade, parte da integração de saberes culturais, sociais, acadêmicos e experienciais que, aproximados ao currículo da faculdade, modificam de forma conceitual seu objeto de estudo redimensionando integralmente sua proposta de desenvolvimento humano.

El Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física (PCLEF) apoyado en la misión y visión institucional y en su particular misión y visión, está comprometido con la formación de profesionales integrales, propositivos e innovadores de las prácticas de la educación física ya que su condición de proyecto abierto le permite ser carta de navegación para realizar las transformaciones educativas que Colombia necesita. (PCLEF, 2000, p. 13).

O Programa de formação se encontra estruturado sob a articulação de um conjunto de conceitos, saberes, discursos, diálogos e práticas interdisciplinares que, materializados na visão humanista e multidimensional do ser, inter-relacionam elementos de características sociais, científicas, de reflexão metodológica e de diversidade cultural que dão sustento ao estudo da Educação Física como disciplina acadêmica e de intervenção.

Estas articulações de inter-relação conceitual se encontram estruturadas no programa de formação da seguinte maneira:

Figura 6 - Estrutura conceitual do Projeto Curricular Licenciatura em Educação Física (PCLEF) UPN



Fonte: **Autor**

A fundamentação conceitual do programa de formação se entretetece em um design curricular que enfatiza seu fazer acadêmico na concretização específica de um projeto de desenvolvimento humano, marcando um horizonte de construção institucional, profissional, social, educativo e cultural mediante a coerência e diálogo entre os conceitos de currículo, ser humano, educação, pedagogia, experiência corporal e Educação Física. Com isso, procura-se refletir ativamente sobre os processos pedagógicos, o fazer docente e o sentido das relações entre a Educação Física e a dimensionalidade do ser.

Nesta lógica, o Ser Humano é entendido como ser social e produto da construção cultural que, interpelado por elementos históricos, ideológicos, políticos e discursivos, está na capacidade de conservar, criar, refletir e transformar sua realidade por meio da interação com diversas práticas humanas presentes no contexto no qual desenvolve sua experiência cultural. *“Para el caso del proyecto curricular de licenciatura en educación física el ser humano se concibe como entidad perfectible, potenciabile, transformable y transformador”* (PCLEF, 2000, p. 26), o que implica que seja pensado não como sujeito meramente individual e sim

como sujeito heterogêneo, consciente, social, reflexivo e subjetivo, resultado de um processo de formação curricular.

En el caso particular del proyecto curricular de la licenciatura de la UPN, se parte de la caracterización del maestro que se quiere formar, constituyéndose así el proyecto de desarrollo de ser humano. Se pretende formar un maestro crítico reflexivo, con pensamiento complejo, investigador, democrático, ético autónomo en donde el maestro de maestros y el estudiante del proyecto le juegan a los principios establecidos para apuntalar las decisiones del diseño, implementación y ejecución curricular que determinan las finalidades de formación, la organización de los contenidos, las orientaciones metodológicas y los referentes de evaluación (PCLEF, 2000, p. 41).

Inter-relacionada com o conceito do Ser Humano, a Educação é entendida como “*el proceso mediante el cual la cultura se mantiene, afirma, reafirma y trasciende*” (PCLEF, p. 27), manifestando-se concretamente na sua intencionalidade como mecanismo de produção/reprodução/transformação dos aspectos fundamentais de cada cultura e da sociedade, aportando à construção das distintas subjetividades nas quais o sujeito se desenvolve. Este processo não somente é de caráter institucional, senão também é constitutivo de uma prática social que, além de ser sequencial e progressiva, contribui como ferramenta individual e coletiva para incidir na totalidade do ser, tomando como ponto de partida as constantes interpretações que fazemos do mundo, pois é a partir dessas interpretações que se materializam os processos de desenvolvimento humano determinados principalmente pelos discursos e práticas com os quais os sujeitos se identificam.

A Pedagogia é entendida como aquela intencionalização outorgada ao ato educativo que, articulada e direcionada ao projeto de desenvolvimento humano e social da licenciatura, procura refletir os processos de ensino/aprendizagem, reconhecendo e outorgando sentido e significados tanto à prática da função docente quanto ao ato de ensinar. Desta forma, a pedagogia, como ato projetivo, implica a ideação de um conjunto de metodologias, didáticas e conteúdos múltiplos que, mediante o estabelecimento de relações entre as distintas dimensionalidades, problemáticas e contextos, propiciem a formação de um ser humano crítico, ético, político e social e que o leve a viver e a conviver humanamente.

En términos pedagógicos, bien podría decirse que el sentido y significado del movimiento y del desarrollo humano cobran importancia si se tiene en cuenta que la pedagogía como posicionamiento ideológico, en su esencia desarrolla el potencial de los conceptos hombre, educación, cultura y sociedad. (PEÑA, 2012, p. 17).

A concepção de Educação Física tem transitado sob uma multiplicidade de discursos (militar, biólogo, esportivista, de saúde etc.) e de tendências teóricas ao longo da história, configurando uma série de discursos, saberes, práticas e pré-construídos reducionistas que ainda prevalecem nas memórias acadêmicas, escolares e culturais do país. A esse conjunto de práticas se junta a concepção do corpo como resultado das interações entre acontecimentos, representações ideológicas e formas de estudo científico que, localizadas desde tendências e teorias estabilizadas, legitimam aquilo que pode ser ensinado, apagado ou silenciado nos distintos espaços de formação curricular.

Es pretensión del proyecto curricular superar la visión eminentemente biólogo que se ha dado al cuerpo y la visión mecanicista del movimiento entregando a la comunidad una concepción de integralidad formativo del ser humano empleando el movimiento como mediación y posibilitador de experiencias para el sujeto (PCLEF, 2000, p. 34).

É por isto que o projeto curricular assume o sentido da Educação Física como componente social que, desenvolvendo no sujeito suas diversas dimensionalidades humanas através do movimento, possibilita adaptações inteligentes ao meio natural e cultural para viver e conviver humanamente.

Em vista disso, a disciplina acadêmica, como parte dos componentes obrigatórios do sistema educativo nacional, viu-se na necessidade de se assumir além da sua forma, oportunizando o entendimento seu objeto de estudo – a experiência corporal – como resposta a sua natureza própria como saber vivencial-experiencial em decorrência das necessidades humanas do país; *“decisión que convierte a la experiencia corporal en estrategia privilegiada para incidir en la construcción de la subjetividad esto la construcción de ese ser cuerpo reconocido en los discursos de la educación física como corporeidad”* (PCLEF, 2000, p. 35). Esta reconfiguração curricular do caráter vivencial/experiencial do saber da Educação Física permitiu ao programa desencadear sentidos e conteúdos diferenciados que de forma direta modificam as práticas e imaginários sobre a aula, seus conteúdos e o próprio fazer docente.

A Experiência Corporal entendida como o objeto de estudo do PCLEF, busca que além de se reconhecer a importância do conjunto das experiências, vivências e práticas corporais individuais e coletivas pela qual todos os sujeitos, pela sua cultura e historicidade, transitam, se configure de forma determinante a construção de subjetividades para se aproximar, interpretar e compreender uma exterioridade, mediante a interação entre a multiplicidade de saberes, sentidos e significados que as diferentes práticas culturais representam em determinados grupos populacionais.

Desta maneira, o programa curricular entende a experiência corporal como o conjunto de *“impresiones que dejan huella y dan lugar a la asignación de significado particular y construye la historia de vida de cada persona, pero que puede reconstruirse y modificarse a partir de los acontecimientos sociales y culturales que lo afecten en su totalidad”* (PCLEF, 2000, p. 37). Sendo assim, a interação direta com a multiplicidade de práticas corporais pertencentes às diversas manifestações da cultura corporal de movimento afetaria de forma interdependente a constituição de todas as dimensionalidades humanas, reconstruindo e reformulando constantemente gestos interpretativos que incidem não somente na formação das subjetividades, mas também na materialização das distintas formas de dialogar interculturalmente.

Finalmente, o currículo é entendido como esse espaço de posição, reflexão e tomada de decisões políticas, pedagógicas e educativas que, desde um projeto de desenvolvimento humano, movimenta posicionamentos ideológicos que direcionam critérios, princípios, sentidos e significados em favor da formação ética do ser humano e da sua relação com a sociedade. Partindo desta ideia, o currículo é entendido como

un sistema complejo, abierto y vivo, que exige conocer optar e interrelacionar las fuerzas sociales que lo influyen, el pluralismo teórico que lo sustenta referido a teorías del desarrollo humano, el aprendizaje y el conocimiento, educación, pedagogía y didáctica y el saber disciplinar para lograr el establecimiento de principios sobre los que se construye el diseño y se precisan sus componentes (propósitos, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación). (PCLEF, 2000, p. 23).

Em outras palavras, é a construção específica de um projeto de desenvolvimento humano fundamentado em elementos de caráter pedagógico, educativo e cultural que,

marcando simbolicamente o sujeito por meio das suas experiências de interação educativa, dão sentido e significado aos espaços e práticas em que o sujeito transita constantemente.

Este Currículo se concibe como un sistema complejo, abierto y vivo integrado por tres momentos: Macroestructura que organiza el plan de estudio en ciclos, niveles y áreas, y define los propósitos de éstos. Microestructura, que se enmarca en la macroestructura y define los ejes de análisis para las áreas, los núcleos temáticos para las áreas por ciclo y nivel y los temas envolventes (líneas de profundización) para los ciclos y niveles; y el Microdiseño, que es la puesta en acción e implementación de las dos anteriores y define los núcleos problémicos por ciclo y nivel, y los subproblemas particulares de cada área para el Ciclo I y el Nivel I del Ciclo II. El Nivel II del Ciclo II, no define subproblemas para las áreas, porque se espera que sean formulados por los estudiantes, como fundamento de su diseño curricular particular (HERRERA; JARAMILLO; MALLARINO, 2001, p. 2).

A estrutura curricular do programa se sustenta a partir de três grandes momentos que, organizados de forma dedutiva, localizam intencionalmente os processos de ensino, reflexão e aprendizagem pelos quais os estudantes transitam no seu processo de formação. O primeiro momento, denominado “Macroestrutura”, aporta ao currículo a organização temporal e as áreas de formação inter-relacionadas no plano de estudo. O segundo momento, denominado Microestrutura, aporta ao programa de formação temas e núcleos específicos que orientam as diversas perspectivas de estudo em cada uma das áreas. No terceiro momento, denominado “Microdesign”, apresenta-se a operacionalização da totalidade do programa por meio da organização e estruturação de problemáticas específicas de cada área e seu respectivo ciclo.

A macroestrutura, como primeiro momento da organização curricular, encontra-se constituída por três “áreas de conhecimento” (Humanística, Pedagógica e Disciplinar) que, entendidas como unidade estrutural e acadêmica, aportam às ênfases determinantes no processo de formação específica do futuro profissional em formação, e dois ciclos (Fundamentação e Aprofundamento) que, como unidade temporal, contribuem para o aperfeiçoamento dos conhecimentos em relação aos diversos saberes interdisciplinares do programa curricular.

Quadro 2 - Macroestrutura Projeto Curricular Licenciatura em Educação Física (PCLEF – UPN)

AREA		HUMANÍSTICA	PEDAGÓGICA	DISCIPLINAR	
Propósito		Aproximação ao conhecimento do homem como sujeito ativo no processo da educação formal, não formal e informal. Saber Ser.	Conhecer e analisar criticamente teorias educativas, pedagógicas e didáticas. Saber Hacer.	Estudo das concepções de corpo, movimento humano na construção do conhecimento específico disciplinar. Saber saber.	
CICLOS	FUNDAMENTAÇÃO	Sem	Propósito do ciclo Aproximação ao análise e compreensão de universais que fundamentam a construção do conhecimento: homem - cultura, linguagem, ação e sua relação com a profissão educativa.		
		I			
		II			
		III			
	APROFUNDAMENTO	I NÍVEL	IV	Propósito do ciclo Realizar uma aplicação crítica dos princípios universais do conhecimento para que servam de ferramenta de análise e construção do saber disciplinar da educação física.	
			V		
			VI		
		II NÍVEL	VII	Propósito do ciclo Dialogar, debater e a proposta humanística/Pedagógica/Disciplinar desenvolvida pelo futuro profissional da educação física como consequência da implementación y ejecución do currículo, aplicado no seu processo de formação profissional.	
			VIII		
			IX		
X					

Fonte: PCLEF – AUTOR

Portanto, o ciclo articula o projeto de formação de maneira horizontal e a área de maneira vertical, possuindo, cada um deles, propósitos que geram ambientes de formação fundamentados na transdisciplinariedade do conhecimento.

A Microestrutura, como segundo momento da organização curricular, aporta elementos específicos (Temas envolventes, Eixos de análises e Núcleos temáticos) que norteiam e perpassam de forma pontual o horizonte acadêmico das três áreas de conhecimento anteriormente descritas. Os Temas envolventes se encontram localizados em cada ciclo (e seus respectivos níveis), direcionando um sentido particular ao ciclo em si. Os Eixos de Análise orientam as perspectivas de estudo específicas para cada área, enquanto os Núcleos temáticos geram temas derivados para serem abordados em cada um dos espaços acadêmicos. Em palavras simples, os núcleos temáticos são elementos derivados dos diversos eixos de análise que integram de forma dinâmica cada uma das áreas, supraordenadas por um tema

envolvente presente em cada ciclo curricular. Sendo assim, a microestrutura se organiza da seguinte forma:

Quadro 3 - Microestrutura Projeto Curricular Licenciatura em Educação Física (PCLEF – UPN)

ÁREA		HUMANÍSTICA	PEDAGÓGICA	DISCIPLINAR				
CICLOS	FUNDAMENTAÇÃO	Tema Envolvente: EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FATO E PRÁTICA SOCIAL						
		Sem	Eixo de Análise	Núcleo Temático	Eixo de Análise	Núcleo Temático	Eixo de Análise	Núcleo Temático
		I	Homem, Cultura, Sociedade e Natureza.	Homem e Vida.	Conhecimento, relações de poder e comunicação.	Educação e pedagogia.	Experiências corporais e processos de desenvolvimento do potencial humano.	Experiências corporais e processos de desenvolvimento do potencial humano.
		II						
		III						
	IV							
	APROFUNDAMENTO	Tema Envolvente: EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA ACADÊMICA						
		Sem	Eixo de Análise	Núcleo Temático	Eixo de Análise	Núcleo Temático	Eixo de Análise	Núcleo Temático
		I NÍVEL	Homem, Cultura, Sociedade e Natureza.	Homem, Cultura e sociedade.	Conhecimento, relações de poder e comunicação.	Modelos Pedagógicos	Experiências corporais e processos de desenvolvimento do potencial humano.	Técnicas de Práticas Corporais.
VI								
VII								
Tema Envolvente: EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULARIZADA								
Sem	Eixo de Análise	Núcleo Temático	Eixo de Análise	Núcleo Temático	Eixo de Análise	Núcleo Temático		
II NÍVEL	Homem, Cultura, Sociedade e Natureza.	Projeto de desenvolvimento humano, Social e cultural.	Conhecimento, relações de poder e comunicação.	Design de Modelos Pedagógicos	Experiências corporais e processos de desenvolvimento do potencial humano.	Design de Experiências corporais em prol do desenvolvimento do potencial humano.		
							VIII	
							IX	
X								

Fonte: PCLEF – AUTOR

O microdesign, como terceiro momento da organização curricular, proporciona a operacionalização da totalidade da estrutura, aportando “*nucleos problematicos*” a cada ciclo e subproblemas para cada área. Por este motivo, os *nucleos problematicos* se encontram constituídos por uma pergunta norteadora, visando a construção de uma resposta transdisciplinar em companhia do subproblema da área, que, de forma funcional, aporta respostas aos *nucleos problematicos* mediante a reflexão e interação de saberes adquiridos em cada espaço acadêmico das respectivas áreas. Nesta perspectiva, o microdesign se estrutura da seguinte forma:

Quadro 4 - Microdesign Projeto Curricular Licenciatura em Educação Física (PCLEF – UPN)

AREA		HUMANÍSTICA	PEDAGÓGICA	DISCIPLINAR	
Tema Envolvente: EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FATO E PRÁTICA SOCIAL					
FUNDAMENTAÇÃO	Sem	NUCLEO PROBLÉMICO Quais tem sido as experiências corporais que as diferentes culturas tem instaurado para estabelecer e manter as relações de poder?	SUBPROBLEMA DA AREA	SUBPROBLEMA DA AREA	
	I		Como tem incidido a educação física como fato e prática social no desenvolvimento das diferentes subculturas na busca de transcendência e um melhor viver?	A educação encontra ou produz os mecanismos de poder que pone em cena as práticas sociais pedagógicas?	
	II				Como se têm dado a relação experiência corporal - processo do desenvolvimento do potencial humano nas diferentes sociedades, que tem permitido a construção da diferença individual e cultural?
	IV				
Tema Envolvente: EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA ACADÊMICA					
CICLOS	Sem	NUCLEO PROBLÉMICO Que incidências e implicações tem a educação física nos processos de desenvolvimento humano?	SUBPROBLEMA DA AREA	SUBPROBLEMA DA AREA	
	I NÍVEL		Como afeta a educação física os processos de desenvolvimento humano desde o enfoque complexo da ciência?	Quais tem sido as características dos projetos de desenvolvimento político, social e cultural para a construção de modelos pedagógicos?	
					Como Incide a linguagem de cada cultura no processo de construção de ideologias que outorgam sentido à experiência corporal?
Tema Envolvente: EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULARIZADA					
APROFUNDAMENTO	Sem	NUCLEO PROBLÉMICO Assumindo o currículo processo ético e político, que missão social e cultural cumpre este no processo de desenvolvimento do projeto humano ideado, num momento histórico determinado?	SUBPROBLEMA DA AREA	SUBPROBLEMA DA AREA	
	II NÍVEL		Serão propostos pelos estudantes com relação ao seu Projeto Curricular Particular		

Fonte: PCLEF – AUTOR

Considerados como unidades de trabalho que desenvolvem a construção, reflexão e validação de conhecimentos, saberes e experiências, os Espaços de Encontro Acadêmico (EEA), no contexto institucional, concretizam o design curricular em torno de elementos epistemológicos, pedagógicos, históricos, didáticos, científicos e práticos. A cada um destes espaços (Formação Teórico Humanística, Formação Teórico Disciplinar, Formação Teórico Pedagógica, Oficina de corpo, Oficina de linguagem, Oficina de Experiências corporais e Oficina de Confrontação) lhe são designadas funções e características específicas que

orientam e configuram permanentemente o processo de aprendizagem individual e coletivo do estudante em formação. (Apêndice 3). Estas características são as seguintes:

Formação Teórica: EEA dedicado à apropriação, construção, reflexão e re-elaboração de conhecimento e saberes a partir da interiorização da experiência corporal (objeto de estudo do programa curricular) operacionalizada na microestrutura pelo estudo dos respectivos núcleos temáticos de cada área.

Experiência Corporal Direta: Concebendo o corpo como elemento mediador entre o sujeito e o mundo, este espaço de encontro acadêmico articula as diversas práticas e experiências (motrizes, estéticas, técnicas e de linguagem) com reflexões constantes que sobre as mesmas se têm construído conhecimentos e imaginários culturais. Este espaço se encontra integrado pelas oficinas de corpo, experiências corporais e linguagens.

Oficina de Confrontação: Possibilita o encontro, reconhecimento e diálogo dos vários espaços de formação a partir da reflexão entre a experiência corporal direta (oficinas de corpo, linguagens e de experiências corporais) e a formação teórica das áreas. Este espaço é almejado por meio da participação conjunta de estudantes e professores, permitindo discutir, (des)construir, reconstruir e/ou modificar as diversas temáticas e diálogos de estudo de forma interdisciplinar (discursos, sentidos, significados, representações históricas e sociais do movimento, diferenças culturais, políticas e econômicas) em relação à Educação Física e às manifestações da cultura corporal de movimento que circulam no meio.

A oficina de confrontação, como EEA diferenciado no programa curricular da licenciatura, encontra-se presente durante todo o programa de formação (desde o I até o X semestre), assumindo uma dimensionalidade acadêmica que leva a concretização dos objetivos curriculares prospectados desde a *“formación académica profesional, transdisciplinarietà, investigación formativa y práctica educativa, desarrollo y sistematización del trabajo final denominado Proyecto Curricular Particular”* (PCLEF, 2000, p. 62).

O atual Projeto Curricular da Licenciatura em Educação Física³⁶ da UPN (PCLEF-2000), como proposta humanista e inovadora para a sociedade colombiana, tem trazido novos

³⁶ Maiores informações: <http://edufisica.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=512&idh=514&idn=10200>. Acesso em 10 agosto de 2017.

olhares, sentidos, divergências e perspectivas no processo de formação pedagógica e disciplinar dos futuros licenciados do país, tomando como base a desidentificação de discursos biológicos, epistêmicos e historicamente estabilizados em que as práticas repetitivas e as tendências esportivizadas são criticamente repensadas devido às demandas sociais do país, à diversidade cultural e à formação integral do ser humano.

El desarrollo humano lo asociamos con la formación integral, social y personal del hombre de forma plena, concisa y humana con la libertad de vivir según sus necesidades y anhelos y con la posibilidad de reconocer en el otro los beneficios y posibilidades que como persona le brinda permitiendo un desarrollo más humano, tolerante y consciente para la construcción y formación de una sociedad justa, autónoma, crítica y participativa (CANON-BUITRAGO; PEÑA, 2008, p. 19).

Como condição direta da departamentalização da UPN, a Faculdade de Educação Física (FEF) imaginou, planejou e estruturou a criação de mais dois programas de formação curricular (Licenciatura em Esporte e licenciatura em Recreação e Turismo) ao já existente (licenciatura em Educação Física), delimitando de forma acadêmica, conceitual e epistêmica a reflexão e a construção dos seus respectivos objetos de estudo curriculares.

3 O CAMPO CONCEITUAL E AS TEMÁTICAS INDÍGENAS

Neste capítulo vou desenvolver os principais apontamentos que darão sustentação conceitual a meu trabalho de tese que aborda a presença das temáticas indígenas no currículo de formação de professores da Licenciatura em Educação Física. Para isso, vou me valer de uma série de autores, teorias e comentários que visam orientar este percurso a partir de um diálogo horizontal, constante e complementar que interaja desde três perspectivas teóricas específicas: a teoria pós-colonial, a interculturalidade e a decolonialidade.

Para entender este aparato teórico, é necessário que o leitor leve em consideração alguns esclarecimentos que, embora sejam novidade para a área, implicam uma visão um pouco mais crítica em relação ao currículo e ao lugar que certos conteúdos ocupam na formação de professores de Educação Física, conteúdos atribuídos a partir de um materialismo histórico, discursos científicos e disputas de sentido que, em seu conjunto, constituem universos logicamente estabilizados que, de forma hegemônica, (re)afirmam aquilo que pode e deve ser dito em relação ao que pode ou não ser ensinado.

O primeiro esclarecimento se baseia especificamente nos sentidos hegemônicos que temáticas, práticas e discursos têm influenciado na formação de licenciados para área, que, embasados em construtos científicos historicamente implementados e ressoantes pelas tendências teóricas da Educação Física, contribuem para a construção de imaginários sociais relacionados com a formação, com os campos de atuação e os saberes que o docente mobiliza no seu fazer diário. Um outro esclarecimento se encontra direcionado às questões de caráter intercultural, que, embora sejam de obrigatório cumprimento pelo fato de estarem previstas na legislação vigente (Lei geral de educação, Lei de Ensino Superior, Lineamentos Curriculares da área), são pouco exploradas por parte das disciplinas que integram as próprias estruturas de formação curricular.

O terceiro esclarecimento se baseia na (in)visibilidade das temáticas indígenas como outra possibilidade de conceber, vivenciar e entender a função formativa da Educação Física, que, embora não esteja considerada dentro da lógica positivista estrutural e historicamente estabelecida para a área, oportuniza a aproximação a múltiplas realidades nas quais o educador físico se encontra imerso (escolas, contextos, saberes), possibilitando a construção

de subjetividades específicas no tocante às diversas formas de entender e interatuar com o mundo.

Com estes esclarecimentos, acho necessário ressaltar a responsabilidade que os currículos de formação de professores apresentam na construção de um docente democrático, político, ético e cultural que, a partir da interação com saberes, comunidades e fenômenos sociais, auxilie na formação de um cidadão crítico, reflexivo e autônomo em relação aos diversos acontecimentos históricos que fazem parte da sua própria existência.

A incorporação da cultura corporal de movimento de outras realidades (indígenas, rurais, quilombolas, ciganas etc.) aos espaços de estudo e de formação acadêmica permitem o reconhecimento, a discussão, o diálogo e a reflexão das formas como certos saberes e práticas tomam posição frente ao conhecimento científico que, ao se encontrar significado em redes de sentido provenientes de uma memória específica, constituem uma relação de forças legitimamente dominantes em referência a outras completamente dominadas. Sendo assim, fica evidente a grande necessidade de se ampliar o conceito da Educação Física não só como disciplina acadêmica, de saúde ou de intervenção social, mas também como espaço de aprendizagem e interação cultural no qual sujeitos, práticas corporais, identidades e tradições aportem uma multiplicidade de saberes, experiências e ideias que mobilizam nos currículos de formação um conjunto de subjetividades empíricas, ocupando um lugar de sentido nesse paradigma tradicional de pensamento científico.

Embora o pós-colonial, a interculturalidade e a decolonialidade sejam bases teóricas críticas para enxergar, entender e construir um pensamento reflexivo em relação aos múltiplos processos coloniais pelos quais a educação, a sociedade e a formação do sujeito têm sido influenciadas desde uma visão global/econômica, é importante entender que algumas delas se baseiam em discursos heterogêneos que, em alguma medida, obedecem a linhas de pensamento constituídas desde estudos e lógicas eurocentristas.

Isso não significa que as reflexões, análises, construtos teóricos e as produções aportadas a partir destas lógicas não tenham peso importante a ser considerado neste estudo de tese, pois se eu desconsiderasse os aportes anteriores, entraria em um jogo de colonização da teoria decolonial ou da teoria intercultural pelo fato de elas serem pensadas e abordadas desde um contexto propriamente latinoamericano, o que entraria em contradição com minha

ideia de conhecer, nutrir e entender o “outro”, sua cultura, suas práticas e suas heterogeneidades como princípio de formação da identidade humana.

3.1 O PÓS-COLONIAL

Nos últimos anos, os estudos culturais têm avançado consideravelmente a partir da necessidade de entender e se aproximar de fenômenos que fazem parte das distintas realidades sociais que frequentemente (re)produzimos e transitamos. É por isso que a partir dos anos 1980 as ciências humanas e sociais ganham um amplo espectro de reconhecimento na abordagem de estudos relacionados a questões epistemológicas, críticas, culturais, sociais e educativas em prol de dar respostas a um sem número de fenômenos globais que delimitam trajetórias de ação hegemônicas na existência de determinados grupos populacionais. Em vista disto e prevendo o contexto das interações globais contemporâneas mediadas pelas condições de produção da economia global, as teorias pós-coloniais, como uma das principais correntes de pensamento críticas filiadas ao pós-estruturalismo, realizam um debate analítico/discursivo em torno de binarismos, processos, tempos e conflitos que reconfiguram o domínio das particularidades culturais presentes em multiplicidade de contextos.

A definição da palavra pós-colonial apresenta um conjunto variado e polissêmico de entendimentos que debatem (entre muitos outros) pontos de interrogação entre o que se entenderia inicialmente ou como divisor de duas temporalidades específicas, como um discurso crítico em relação a subalternização de pensamentos e práticas culturais, ou simplesmente como processo de construção de relações de poder econômicas baseadas nas constantes mudanças da sociedade global por meio do capital moderno. Partindo destas lógicas é possível considerar que, dependendo da orientação ou da lente com a qual seja referenciada a presente teoria, pode ser contemplado o aparecimento de fronteiras invisíveis, que, ao contrário de se pensar como limitante entre ideias e pensamentos discursivos, apresentam graus de porosidade entretecendo fios que condensam, de forma interdependente, um conjunto de redes significadas a partir do econômico, o cultural, o global e o educativo.

De forma inicial, Hall (2003) problematiza a ideia de entender o pós-colonial a partir de um particular questionamento que aborda diretamente o sentido binário que o conceito pode trazer no que se refere a uma era temporal específica. “Se o pós-colonial é aquele que

vem *após* o colonialismo, e sendo este definido em termos de uma divisão binária entre colonizadores e colonizados, por que o pós-colonial é também um tempo de diferença?” (HALL, 2003, p. 100). Neste sentido se pode explorar satisfatoriamente o entendimento geral e inconsciente que pode gerar o conceito em questão, já que o prefixo *pós* leva a considerar a ideia de fechamento de um período histórico determinado – neste caso da era colonial – que seria considerado como concluído e fixado em um passado característico. Sendo assim, o que foi traçado anteriormente apresentaria uma ideia muito simples baseada em uma estrutura de dominação entre uma sociedade colonizadora e outra colonizada, centrado sob pressupostos cronológicos e epistemológicos eminentemente europeus, o que propicia um lugar para a formulação de poderosos acontecimentos universalizantes no tocante ao estabelecimento discursivo com características eminentemente civilizatórias.

Seria bom lembrar que no decorrer do desenvolvimento da espécie humana sobre as diferentes etapas históricas da terra, os processos de dominação, poder e reducionismo cultural têm sido constantes como parte das variadas formas de associação dos sujeitos para sua sobrevivência local. É assim que lutas e disputas de superioridade de diversos povos em relação a outros foram agregando valor simbólico e de identidade ao conjunto de características próprias de uma mesma cultura, que, na medida em que se expandia colonizando espaços e territórios ainda não conquistados (ou conquistados por outros povos), adquiriam desde a lógica histórico-moderna condições significativas que (segundo o caso) eram consideradas como “invasões” ou “descobrimientos”, marcando dessa forma pontos de ruptura entre duas epistemes da história intelectual (Shohat, 1992, p. 101).

Com isso, fica claro que o conceito pós-colonial abordado a partir desta lente particular não aporta muitos elementos de discussão teórica e conceitual que ajudem no entendimento de algo mais além da simples ideia de relações de poder exercidas mediante mecanismos de controle e dominação (colonizador e colonizado) demarcados por temporalidades específicas, em que outras crenças, saberes e práticas culturais fazem parte da assimilação de uma identidade universalizante.

O pós-colonial é politicamente ambivalente para obscurecer as distinções nítidas entre colonizadores e colonizados até aqui associadas aos paradigmas do “colonialismo”, do “neocolonialismo” e do “terceiro mundismo” [...] o

pós-colonial funde historias, temporalidades e formações raciais distintas em uma mesma categoria universalizante (HALL, 2003, p. 101).

Como discurso crítico, o pós-colonialismo emerge em razão do posicionamento de intelectuais em reconhecidos espaços acadêmico de renomadas faculdades euroamericanas, que, fazendo crítica aos processos de desenvolvimento colonial ocorridos nos seus locais de procedência, estabelecem um conjunto de paradigmas que discutem contemporaneamente questões relacionadas à supremacia racial, ao processo de subalternização das práticas culturais e à negação da heterogeneidade na existência de saberes e conhecimentos a partir da visão global das sociedades de primeiro mundo. Para Ashcroft et al (1995), os autores pós-coloniais são aqueles pensadores e intelectuais que desde certa condição de subalternidade têm enfatizado suas abordagens a partir de três pontos específicos de referência analítica: a) a experiência do colonialismo como forma de subalternidade; b) a ênfase sobre suas diferenças em relação ao poder imperial; c) uma tomada de posição diante dos pressupostos deste poder (ASHCROFT *et al.*, 1995, p. 2).

Um dos efeitos evidentes do surgimento recente da crítica pós-colonial tem sido o de forçar um repensar e uma reformulação radical das formas de conhecimento e identidades sociais assumidas e autorizadas pelo colonialismo e pela dominação ocidental [...] A crítica pós-colonial recente, por outro lado, procura desfazer o eurocentrismo produzido pela instituição da trajetória do ocidente, sua apropriação do Outro como história. (PRAKASH, 1992, p. 8)

Em palavras mais simples, o pós-colonialismo, como crítica de ruptura histórica, de memória epistêmica e de sentidos cronológicos fundamentados em um universo de visão fundacional (ocidental), questiona, a partir de uma tendência de viés pós-estruturalista embasada em autores como Michel Foucault, Felix Guattari, Jaques Derrida e Giles Deleuze, elementos de caráter teóricos, sociais, políticos, econômicos e ideológicos que problematizam e discutem os efeitos e transformações dos processos de dominação que constantemente circulam sob os discursos da modernidade global. Para Hall (2003, p. 108)

o termo “pós-colonial” não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação.

Em seu artigo “A aura pós-colonial: a crítica terceiro-mundista na era do capital global”, Dirlik (1997) menciona que o termo pós-colonial pode ser entendido a partir de três perspectivas específicas:

[...] como descrição literal de condições em ex-sociedades coloniais, caso em que o termo tem referenciais concretos como, por exemplo, em sociedades pós-coloniais ou intelectuais pós-coloniais; como descrição de uma condição global após um período de colonialismo, caso em que o uso é de certa forma mais abstrato e menos concreto quanto à referência, comparável na sua imprecisão ao termo anterior Terceiro Mundo, o qual pretende substituir; e como descrição de um discurso sobre as condições acima mencionadas, inspirado pelas orientações epistemológicas e psíquicas que são produto dessas condições. (Dirlik, 1997, p. 4).

No primeiro sentido (*condições em ex-sociedades coloniais*), o autor faz referência a todas aquelas sociedades que foram colonizadas e homogeneizadas pelos impérios e forças dominantes da época (Espanha e Portugal) por meio do estabelecimento de um processo de superioridade frente as culturas nativas. É aqui que intelectuais pós-coloniais na sua pretensão de reconstruir a heterogeneidade das visões de mundo não ocidentais ou “marginalmente” ocidentais (BARBOSA, 2010) produzem discursos críticos frente aos processos de dominação colonial que deixam de ser invisíveis e passam a ocupar espaços de reflexão e respeitabilidade epistêmica em centros de alto reconhecimento acadêmico do primeiro mundo.

Já no segundo sentido (*como descrição de uma condição global após um período de colonialismo*), o autor faz referência à binarização das diferenças marcantes de poder entre ocidente/oriente, primeiro/terceiro mundo, colonizador/colonizado, configurando linhas de superioridade discursiva que reforçam drasticamente a prevalência da historicidade europeia como referência ontológica de modernidade. E no terceiro sentido (*descrição de um discurso*), considera a constante referência dos discursos epistemológicos, acadêmicos e científicos euroamericanos que propiciam a fragmentação da cultura local como base para a formação de uma identidade transnacional de expansão universalista.

Para os pós-colonialistas, o termo *Terceiro Mundo* era bastante vago ao abranger em uma categoria uniforme circunstâncias históricas amplamente heterogêneas (DIRLIK, 1997, p. 7), já que fixava em apenas uma categoria sociedades e populações que histórica, estrutural

e geograficamente se transformaram em virtude das mudanças globais e da expansão das relações de produção.

Em *Comunidades Imaginadas*, Benedict Anderson (2008) desenvolve, por sua vez, uma ideia histórica relacionada com os processos de idealização, organização e imaginação de comunidades nacionais a partir de distintos tipos de condições de produção (o capital, as mídias e a língua) que, em sua ação conjunta, contribuem para o declínio de uma comunidade específica em virtude do fortalecimento e da imposição de outra. Sendo assim, o que torna possível prospectar um novo tipo de comunidade não foi somente a interação mais ou menos casual, porém explosiva, entre um modo de produção e de relações de produção (o capitalismo), uma tecnologia de comunicação (imprensa) e a fatalidade da diversidade linguística humana (ANDERSON, 2008, p. 78), mas também sua política de invenção/expansão para além das fronteiras, constituindo uma marca registrada de nacionalismos modernos continuamente reproduzidos e operacionalizados no mundo imaginário da identidade social.

Seguindo nesta lógica, Bhabha (2000) desenvolve seu trabalho teórico a partir da crítica aos diversos processos de dependência colonial e às pressões que a subalternidade provoca nas relações entre nacionalismo, identidade, diversidade e diferença. Para ele, a diversidade cultural abrange uma multiplicidade de elementos que representam a temporalidade de um sentido cultural rearticulado discursivamente; em outras palavras, “*es un tiempo del signo cultural que altera la ética liberal de la tolerancia y el marco pluralista del multiculturalismo*” (Bhabha, 2000, p. 217), o que levaria a entender a multiculturalidade como o reconhecimento da existência de outras formas de culturas (minoritárias), o que, sob parâmetros de homogeneização social nacional, torna-as iguais em direitos, mas não diferentes nas suas heterogeneidades. Já no tocante à diferença cultural, ela é representada a partir da legitimação de discursos que promovem e reconhecem um conjunto de determinadas culturas e heterogeneidades em relação direta com outras. Tal argumentação se baseia no problema da ambivalência da autoridade, a partir da qual se tenta dominar em nome de uma supremacia cultural que, neste caso, representa a homogeneidade de um discurso de afirmação nacional.

la diferencia cultural es un proceso de significación mediante el cual las afirmaciones de la cultura y sobre la cultura diferencian, discriminan y autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad. La diversidad cultural es el reconocimiento de contenidos y usos ya dados; contenida en un marco temporal de relativismo, da origen a ideas liberales de multiculturalismo, intercambio cultural o de la cultura de la humanidad. La diversidad cultural es también la representación de una retórica radical de la separación de culturas totalizadas que viven inmaculadas por la intertextualidad de sus ubicaciones históricas, a salvo en el utopismo de una memoria mítica de una identidad colectiva única (BHABHA, 2000, p. 54-5).

Pode-se observar que o autor aporta de forma significativa na construção crítica da teoria pós-colonial, realizando um forte investimento na abordagem de conceitos que marcam uma grande oposição frente a discursos hegemônicos e à transcendência dos mesmos em temporalidades e espaços de desenvolvimento cultural. É aqui que a diáspora, como elemento de construção e formação de um “outro” diferente, permite a distinção entre interpretações simbólicas locais e discursos de domínio global pertencentes a sistemas de filiação e representação de uma grande família (trans)nacional. Sendo assim, o colonial perdura através dos seus efeitos secundários devido à multiplicidade de conexões discursivas que se imbricam em diversos setores da sociedade que, perpassados por espaços e posições de sujeito (econômicas, políticas e acadêmicas), traduzem identidades coletivas para multidões de indivíduos que na realidade são muito diferentes uns dos outros (SAID, 2009, p. 25).

Por este motivo, os processos críticos determinantes direcionados ao reconhecimento da diferença cultural, às formas de ver e entender a vida e à desconstrução do próprio discurso ocidental levam a entender a colonização como algo que vai mais além de um simples domínio regional em cabeça de grandes impérios de desenvolvimento econômico nacional, pois como menciona Hall (2003), é um processo de expansão, exploração, conquista, colonização e hegemonia imperial que constitui a “face” mais evidente, o exterior constitutivo da modernidade capitalista europeia, e depois, ocidental, após 1942 (HALL, 2003, p. 112).

Dessa forma, o “pós-colonial” provoca uma interrupção crítica na grande narrativa historiográfica que, na história liberal e na sociologia histórica weberiana, assim como nas tradições dominantes do marxismo ocidental, reservou a essa dimensão global uma presença subordinada em uma história que poderia ser contada a partir do interior de seus parâmetros europeus (HALL, 2003, p. 112).

Para McGrew (1992, p. 64), a “globalização” se refere àqueles processos, atuantes em uma escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo”, o que tornaria a realidade do sujeito em um ambiente de interconexão, configuração e planejamento caracterizado principalmente pelo que Giddens (1990, p. 63) denominaria de “modernidade inerentemente globalizante” e que não é mais do que a compreensão de uma identidade de representação universal a escala de integração espacial e temporal. Assim, a existência de diversos fatores que obedecem a elementos de caráter universalizante fazem parte da configuração global midiática pela qual outras formas de relações de poder têm sido deslocadas em espaços particularmente objetivos (educação, saúde, tecnologia, identidade, etc.), o que leva a uma ação de produção e reprodução de estruturas de pensamentos homogêneas, deslocando, apagando ou hibridizando questões de caráter social, étnico e cultural.

Se olhássemos com tranquilidade a maioria dos direcionamentos previstos para os processos de formação nas diferentes modalidades de educação (escolar, técnica, superior), pelas quais alguns países latinoamericanos têm transitado no seu decorrer histórico, poderíamos encontrar que a homogeneização de elementos como o idioma, os processos de aprendizagem, a parametrização na escolarização (urbana e rural), as formas de avaliar/aprender, os conteúdos e até as formas de se comportar nos espaços de lazer têm sido influenciados por uma lógica de assujeitamento global idealizada.

Os programas de formação de professores e, em especial, os da área da Educação Física, também não são alheios a este tipo de diretrizes de mercado, que desde tendências teóricas e paradigmas estruturais desenvolvidos em populações, espaços, temporalidades e políticas diferenciadas, transcenderam fronteiras, marcando uma construção de pensamento daquilo que é Educação Física, do que pode e deve ser ensinado, mas também daquilo que não pode ou que deve ficar de fora. Neste sentido, conteúdos recorrentes em temáticas historicamente constituídas na área como a esportivização, a psicomotricidade, o desenvolvimento motor, a saúde e o exercício físico, entre outros, têm ocupado um espaço privilegiado no interior dos currículos de formação de professores (em licenciatura ou áreas profissionais afins), – pelo menos na Colômbia – orientando suas centralidades em metodologias, estudos e didáticas, e desconsiderando saberes que fogem dessa perspectiva

colonial entre as que se encontram práticas culturais, integrativas, nativas ou indígenas; em outras palavras, o que me atreveria a denominar de práticas corporais decoloniais.

Este tipo de parametrização ao qual obedecem os cursos superiores na Colômbia (e, acredito eu, em qualquer outro país no mundo) se estrutura a partir de uma visão de critérios de qualidade, quantidade e posicionalidade dos cursos específicos em relação a escalas ou rankings globalmente estabelecidos que, obedecendo a medidas de produção acadêmica, reconhecimento institucional e pesquisas de impacto internacional, qualificam seus currículos permitindo uma mobilidade, acesso e avaliação por parte de estudantes, docentes e pares acadêmicos. Desta forma, o discurso pós-colonial parece, ao final, ter algo a dizer sobre uma crise nos modos de compreensão do mundo (HALL, p.121), que ao ser homogeneizados por políticas sociais, educativas e de identidade global como forma de padronização do sujeito, deslocam periféricamente outras alteridades que respondem a entendimentos diferenciados das formas de conceber o mundo, o local e as particularidades da cultura nativa.

A respeito disso, Edward Said (2009), em sua principal obra, *Orientalismo*, descreve de forma particular cada um dos eventos que levaram a construção e idealização – em forma muito similar a Anderson (2008, p. 28) – da invenção de um Oriente não só em um plano geográfico, senão em uma concepção acadêmica e de inferioridade cultural, política e social promovida pela chamada civilização ocidental. Para ele, a designação mais prontamente aceita para *Orientalismo* é acadêmica, o que implica a elaboração de um imaginário produzido e reproduzido a partir de pressupostos ontológicos e epistêmicos que inserem em categorias específicas as “outras” formas de existência de povos e culturas representados como inferiores pelos discursos de autoridade hegemônica. Em palavras mais simples, o *Orientalismo*, como aquele sentido de pensamento que possibilitou a construção de um poder significativo de dominação frente a um “outro” oriental, subordinou totalitariamente a heterogeneidade humana de países, povos e nações, marcando estreitamente as relações de desigualdade/inferioridade e de dominação cultural entre nações autodenominadas modernas e países periféricos categorizados como terceiro mundistas.

O orientalismo nunca está muito longe do que Denys Hay chama “a ideia de Europa”, uma noção coletiva que identifica a “nós” europeus contra todos “aqueles” não europeus, e pode-se argumentar que o principal componente da cultura europeia é precisamente o que tornou hegemônica essa cultura,

dentro e fora da Europa: a ideia de uma identidade europeia superior a todos os povos e culturas não europeus (SAID, 2008, p. 34).

Entender o pós-colonial como processo de construção de relações de poder baseado em uma rede de atravessamentos de sentidos econômicos, ideológicos e discursivos faz parte dos processos de produção das condições de produção em que o sujeito inconscientemente ocupa posições específicas a partir da sua identificação com diferentes racionalidades que lhe permitem a manutenção da vida social no interior de um grupo cultural.

“Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens [...] mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas” (HALL, 2006, p. 75), o que permite evidenciar que a educação, como um sistema de ideias, de transmissão de cultura e de produção de conhecimentos em prol da formação de um sujeito para uma sociedade determinada, encontra-se imersa em um paradigma dominante que obedece a parâmetros fixos de pensamento, razão e estrutura acadêmica enquadrados em uma lógica de racionalidade universal.

Neste sentido, seria possível questionar algumas particularidades que permitam analisar o assujeitamento quase pasteurizante do ser humano a conteúdos que o sistema educativo impõe nas instituições educativas, o que me leva a considerá-la como uma linha de montagem que, sustentada em um princípio operacional democrático, de qualidade global e de modernidade sistêmica, cria padrões de pensamento pouco reflexivos que não dão conta das reais necessidades que os sujeitos apresentam no seu conviver diário.

Inicialmente poderíamos entender que o fato de ensinar os mesmos conteúdos para todo o mundo não significa que todos aprenderão a mesma coisa, ou do mesmo jeito, especialmente quando o que se toma como obrigatório está ligado a um conjunto de saberes legitimados como verdade que pouco se relacionam com a sua realidade social. Desta forma, o estudante é considerado como um simples reproduzidor de conceitos e conhecimentos universais que obedecem a uma necessidade principalmente essencialista, que, ao serem reforçados por discursos idealistas, estruturam de forma inconsciente aquilo que é ou não um cidadão educado e funcional, pois, finalmente, o mercado capital está ao serviço dos conhecimentos informáticos, dos idiomas universais e das representações sociais de uma identidade global.

Casi todos los autores mencionados han argumentado que las humanidades y las ciencias sociales modernas crearon un imaginario sobre el mundo social del ‘subalterno’ (el oriental, el negro, el indio, el campesino) que no solo sirvió para legitimar el poder imperial em un nivel económico y político, sino que también contribuyó a crear los paradigmas epistemológicos de estas ciencias y generar las identidades (personales y colectivas) de colonizadores y colonizados (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 20).

Em conclusão, o pós-colonial chama a atenção acerca do fenômeno da subalternização da história, práticas e saberes que, organizados e estruturados por uma lógica eurocêntrica, abordam de forma crítica o processo colonial não somente como experiência de exploração econômica, mas também como forma de imposição de uma racionalidade científica racial e social dominante em relação a uma outra cultura local. A partir disso, compreender de forma crítica a historicidade, a diferença e a heterogeneidade é o ponto de partida em que as teorias pós-coloniais, nutridas por um viés pós-estruturalista, abordam os diversos discursos universalistas que consolidam uma verdade absoluta posicionada a partir de uma ideia de modernidade global baseada em uma categorização de discursividade hierárquica entre primeiro e terceiro mundo.

Como menciona Hall (2003), o pós-colonial certamente não é uma dessas periodizações baseadas em “estágios” epocais, em que tudo é revertido ao mesmo tempo, todas as antigas relações desaparecem e outras inteiramente vem a substituí-las (p, 108). O pós-colonial vai além da simples possibilidade de se entender um processo de construção de uma cultura dominante, que ao ser discutida por diversos autores com uma forte influência pós-estruturalista eminentemente europeia, procura desconstruir a obviedade da contemporaneidade em relação a memória, a identidade e o simbólico.

3.2 A INTERCULTURALIDADE

Abordar a temática da interculturalidade como parte do processo de desenvolvimento humano implica se abrir a um conjunto de lutas históricas, sociais, culturais, acadêmicas e políticas que criticam de maneira substancial as diversas formas de subalternização, enquadramento e representação dos sujeitos em lugares, tempos, espaços e culturas tradicionalmente discriminadoras. É pensando neste ponto que me aproximo da questão intercultural com a ideia de discutir, a partir de diversos graus de tensão, os desafios,

possibilidades e oportunidades que implicam pensar nos currículos de formação de professores os múltiplos sentidos, práticas e representações constituídas em torno da interculturalidade e como a Educação Física pode se valer desta como alternativa para ser, conhecer e reconhecer um “outro” partindo das distintas formas de ver, entender e vivenciar o mundo.

Nas últimas três décadas, diferentes estados da América Latina têm realizado reformas educativas voltadas para o reconhecimento da diversidade, algo que resultou principalmente das reivindicações dos movimentos indígenas e de organizações da sociedade civil (PALADINO; CZARNY, 2012, p. 14).

O movimento intercultural tem como ponto de partida as lutas sociais, particularmente dos povos indígenas, em países latino-americanos como México, Equador, Peru e Bolívia, onde a diferença colonial negava a visibilidade, o reconhecimento, a integração e a compensação de grupos ancestrais culturalmente subordinados em espaços econômicos, políticos e educativos nas suas respectivas sociedades nacionais. Nesse sentido, Czarny (2012, p. 29) assinala que existem fortes debates e críticas aos modos como a interculturalidade foi traduzida em política pública, já que os diversos discursos sobre a temática aparecem um tanto emaranhados especificamente ao ser posicionados pelo Estado como parte de uma política nacional, o que leva a considerar a inexistência de uma sintonia entre o conceito de interculturalidade como parte de uma política de Estado e o conceito mesmo que emerge dos diversos interesses culturais da sociedade civil.

Para entender, estudar, dialogar e compreender o caráter discursivo da interculturalidade desde os diferentes espaços de disputa política, de compensação social e de reafirmação da identidade, é necessário desconstruir a ideia generalista e funcional que se tem da interculturalidade como aquela que não leva em consideração as relações de poder, tensão e conflito existentes entre os diferentes grupos e movimentos sociais, as instituições nacionais e as culturas tradicionalmente subalternizadas.

Trata-se de reconhecer possíveis horizontes de reformulação intercultural enquanto projeto social, político e epistemológico, partindo da aceitação de que o conceito de interculturalidade está carregado simbolicamente de imaginários diversos. Por isso se requer desconstruir o conceito. O fato de que o mesmo não esteja conformado por uma base de significados estáveis, nem necessariamente compartilhados, mas por sentidos que representam

uma variedade de posições dinâmicas, tanto individuais como coletivas, integra a realidade e o problema a serem enfrentados e assumidos em sociedades atravessadas por desigualdades de todo tipo, nas quais o acesso à escola e à escolaridade contribuem para essa iniquidade. (WALSH, 2008, p. 56).

Para Walsh (2010. P. 75), a interculturalidade é o efeito e o resultado das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e suas demandas pelo reconhecimento dos seus direitos, o que permite que, a partir do diálogo entre os diferentes grupos culturais, promovam-se relações positivas de discussão e identificação de disputas entre a sociedade nacional, o campo acadêmico e o ambiente global, para (re)pensar, manter e fortalecer os laços de identidade cultural, partindo da visualização da existência de um “outro” com ideias e perspectivas diferenciadas daquelas tradicionalmente promovidas. Por este motivo, é necessário desconstruir, repensar e abordar o conceito com outros elementos de análise que ajudem na construção e fortalecimento de uma sociedade multicultural que não só integre, entenda e respeite o valor da diversidade, mas que deixe de lado os discursos “coitadistas” em que estruturalmente a educação, o esporte, a política e a mídia tornam a diferença como elemento de admiração e de análise exótica.

É precisamente desde a interculturalidade que é possível consolidar políticas, discussões e debates em relação à diferença cultural como caminho para o reconhecimento de epistemes diversas, não somente para indígenas, quilombolas ou para a população das áreas rurais, mas também para todos aqueles grupos minoritários que integram uma sociedade nacional, possibilitando assim o acesso a novas estruturas de subjetividades, conhecimentos e saberes até o momento pouco valorizados pelo contexto cidadão e pelo modelo de civilização global na qual habitamos. Para que exista diálogo entre indígenas e não indígenas, devem existir condições de igualdade entre sujeitos dialogantes (TUBINO, 2005), razão pela qual a interculturalidade como proposta de reconhecimento político, social, epistêmico, ideológico e como processo contra-hegemônico, busca dialogar, refletir e repensar as variadas dicotomias de classificação moderna nas quais se encontram institucionalizados diferentes grupos sociais, seus saberes e práticas, delineados por uma ordem de igualdade lógica universalmente estabelecida.

Para Villoro (1999, p. 58), igualdade não é uniformidade, igualdade é a capacidade de todos os indivíduos e grupos de eleger e realizar seu plano de vida conforme seus próprios valores, por mais diferentes que sejam. Em outras palavras, a igualdade, ao invés de buscar a homogeneidade cultural, de pensamento e de condição social como modelo idílico de mundo global, deve buscar uma abertura para o respeito pelas diferenças em prol de uma humanidade com equidade e oportunidades de direitos para toda minoria étnica, religiosa, racial e sexual.

Nesse sentido, Fornet-Betancourt (2003), no seu texto *Interculturalidad: asignatura pendiente de la filosofía latinoamericana*, afirma que não pode existir interculturalidade sem considerar a libertação da grande multiplicidade de alteridades que transitam no nosso diário viver, já que se não existisse libertação seria impossível estabelecer diálogos interculturais entre os próprios atores da diferença. “Desta perspectiva, a filosofia intercultural deve ser capaz de dar soluções aos desafios da diversidade cultural, mas também contribuir para acabar com as propostas impostas pela modernidade e pela globalização” (CEZARNY, 2012, p. 35), embora seja frequente encontrar tendências e posturas que, ao invés de propiciar uma ideia para a articulação de minorias e grupos étnicos, homogeneizam multiculturalmente seus sentidos e representações identitárias como modelo universal de produção de sujeitos. Sujeitos que, mediante um processo de inscrição, identificação e integração a um sistema estruturalmente discriminativo, produzem e reproduzem condições de produção dominantes que, geradas a partir de posições-sujeito, permeiam os diversos espaços de interação, estudo e discussão em relação a estas outras formas de viver e pensar a realidade.

Otro elemento importante que se ha venido incorporando en algunos países son las políticas de acción afirmativa dirigidas a los afrodescendientes, en diferentes ámbitos de la sociedad, del mercado de trabajo a la enseñanza superior. Son propuestas como éstas las que ponen en discusión el discurso y las prácticas eurocéntricas, homogeneizadoras y monoculturales de los procesos sociales y educativos y ubican en el escenario político asuntos relacionados con la construcción de relaciones étnico-raciales en los contextos latinoamericanos (CANDAU, 2010, p. 336).

Como princípio de luta política, de reconhecimento e inclusão étnico-cultural, o paradigma da interculturalidade parte da diferença colonial como aquela subalternização de (outras) práticas, saberes e formas de viver historicamente configuradas desde uma epistemologia de pensamento científico global. Para Mignolo (2003), o conceito de diferença

colonial é de caráter histórico e tem como consequência a constante subalternização de povos, linguagens, práticas e conhecimentos, que, ao não fazerem parte de uma lógica global contemporânea, são marginalizados com a intenção de ser acobertados ou invisibilizados pelas racionalidades científicas de construção de conhecimento ocidental. É precisamente contra este deslocamento que a diferença colonial se movimenta, pois seu interesse está em transgredir essas fronteiras que aprisionam esses pensamentos “outros”, já que é através da compreensão e a articulação desses “outros” invisibilizados, que se afetam as diversas esferas políticas, sociais, econômicas e culturais, decolonizando as posições que ocupam os diversos paradigmas de dominação cultural.

A necessidade de integrar e reconhecer esse “outro” cultural pelo estado nacional fez com que se incorporasse a interculturalidade, uma lógica de reconhecimento geral, mas não aprofundado das problemáticas de subalternização social e de direitos que estes grupos populacionais passam ao interior do sistema.

La interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política (WALSH, 2007, p. 47).

Como tal, esta configuração de pensamento relacionado com o “outro” dialoga, reflete e questiona uma lógica baseada em legados eurocêntricos e de diferença colonial que, vista a partir de uma ordem política e acadêmica, orienta seu caminho a uma perspectiva de visão alternativa com a ideia de gerar rupturas nas concepções monoculturais das estruturas sociais para a transformação das políticas públicas e suas implicações na própria organização e concepção do Estado. Em palavras mais simples, o pensar e (re)construir desde o pensamento crítico o “outro”, considerando suas formas, experiências, vivências e histórias como parte do processo de desenvolvimento humano é uma proposta de pensamento alternativa que implica um diálogo intercultural-epistêmico que reformule os distintos critérios de padronização de verdade concentrados especificamente em instituições acadêmico-científicas de referências euroamericanas.

A interculturalidade tem sido um termo chave para refletir a diferença colonial e transformá-la no campo social, político e, mais recentemente, no campo acadêmico como

parte do constante esforço na busca de espaços de discussão em relação à metodologia e à produção de saber científico universal para a construção de conhecimento sobre o Outro. É neste sentido que acho necessário uma reformulação dos modos de se produzir conhecimento acadêmico na área da Educação Física, já que suas construções teóricas, epistemológicas e pedagógicas, a parte de terem um embasamento maioritariamente de cunho biológico-desenvolvimentista, esportivo e de saúde, entre outros, pouco dirigem seu olhar a questões de caráter cultural que abordem temáticas relacionadas ao estudo, integração e articulação reflexiva das múltiplas práticas e racionalidades étnicas como dimensão de significação dos conteúdos da área. Em poucas palavras, faz-se necessária a emancipação, descentramento e uma construção de corte epistemológico diferenciado para pesquisas em currículos de formação docente, tendo como finalidade atingir de forma adequada a abordagem e as necessidades de interação social que relacionem conhecimentos a partir de diferentes subjetividades, provocando uma aproximação a outros espaços de práticas culturais em que a Educação Física possa aportar disciplinarmente.

Podemos hablar de un accionar epistémico, es decir, de un interculturalizar epistemológico que construye nuevos criterios de razón y verdad (epistemes) y nuevas condiciones de saber que no pueden ser catalogadas estáticamente y cuyos impactos y efectos están empezando a extenderse más allá de la esfera política. Se refiere a estos procesos y actividades del pensar, que como sus pensadores se mueven entre lo local y lo global (WALSH, 2013, p. 52).

Ao mudar de conteúdos, temáticas e práticas, não somente se questiona a própria noção de conhecimento, mas também as práticas pedagógicas que imperaram e ainda governam o ato de ensinar e de aprender nas instituições universitárias diante de sujeitos muito diversos e diferenciados (ZAPATA, 2004). Em palavras de Canclini (2007, p. 17), aquilo que sucede quando os grupos entram em relações de troca e não em um jogo conjuntural de validação da verdade.

O pensar a partir do “outro”, da sua diferença e de sua visão de mundo, é a razão pela qual os currículos de formação docente, como elemento de formação profissional, política, social e educativa, devem investir na construção desse “outro” humano deixando de lado a homogeneização de práticas curriculares que privilegiam determinada cultura. Isso implicaria

um diálogo em uma lógica de reconhecimento, colaboração e construção do diferente em espaços como a escola, a faculdade, a cultura corporal e a vida social.

Acredito firmemente que, a partir desta lente, a educação intercultural vista desde o campo da Educação Física terá um impacto significativo quando assumida criticamente como alternativa de atenção e ação pedagógico-política que possibilite sua participação, sua intervenção e a reformulação daqueles discursos, ideias, estruturas e práticas que historicamente desumanizam a construção de uma sociedade igualitária e equitativa entre seus distintos grupos culturais.

Em síntese, é possível entender a interculturalidade a partir de três perspectivas diferenciadas (relacional, funcional e crítica) (Walsh, 2010) que, obedecendo a princípios específicos de construção teórica, epistemológica e de materialidade discursiva, desidentificam-se e se diferenciam entre si, determinando aquilo que faz parte ou não das ideias, normatividades e práticas abordadas em cada um dos entendimentos do paradigma intercultural.

A interculturalidade *relacional*, como primeira perspectiva de análise teórica, aproxima-se a uma ideia geral relativizada a um simples elemento de contato entre culturas onde pessoas, saberes, práticas e tradições sociais diferentes poderiam se dar, independentemente das condições de igualdade ou desigualdade presentes entre elas. O assunto em questão nesta perspectiva é que, como simplesmente a interculturalidade relacional se centra no processo de interação presencial entre diversas culturas, os pontos relacionados com conflitos de poder, colonização contextual e relações de superioridade/inferioridade produzidas e reproduzidas nas estruturas políticas, sociais, econômicas e epistêmicas ficam encobertos por uma invisibilidade dialógica que não permite uma crítica aprofundada da diferença e o diálogo cultural como fator determinante para viver e conviver humanamente.

A segunda perspectiva, denominada interculturalidade *funcional*, parte do reconhecimento da existência da diversidade e da diferença, tomando como ponto de partida características, costumes, saberes e práticas subjetivas para cada grupo cultural, tendo em vista sua integração a uma estrutura maior socialmente estabelecida (estatal, nacional). Žižek (1997) afirma que o capitalismo global contemporâneo opera em uma lógica multicultural que

procura incluir no sistema as diferenças ao mesmo tempo em que neutraliza de maneira efetiva seu significado. Por meio desta racionalidade, o diálogo, a convivência e a tolerância são discursos que mobilizam o sentido da interculturalidade a serviço do sistema, o que finalmente busca assujeitar de maneira homogênea a totalidade das formas de pensamento (incluindo os grupos historicamente excluídos) a um conjunto de regras, comportamentos, princípios morais e políticas econômicas que reforcem, mantenham e obedeçam a um padrão de sujeito almejado por um modelo de multiculturalismo neoliberal e globalizado.

Por lo tanto, la interculturalidad forma parte de ese pensamiento “otro” que es construido desde el particular lugar político de enunciación del movimiento indígena, pero también de otros grupos subalternos; un pensamiento que contrasta con aquel que encierra el concepto de multiculturalismo, la lógica y la significación de aquello que tiende a sostener los intereses hegemónicos. Además, esto es así precisamente porque es la dominancia de este último pensamiento la que lleva a que la interculturalidad y la multiculturalidad sean empleadas a menudo por el estado y por los sectores blancos-mestizos como términos sinónimos, que derivan más de las concepciones globales occidentales que de los movimientos sociohistóricos y de las demandas y propuestas subalternas. El término, por sí mismo, instala y hace visible una geopolítica del conocimiento que tiende a hacer desaparecer y a oscurecer las historias locales y autoriza un sentido “universal” de las sociedades multiculturales y del mundo multicultural (WALSH, 2013, p. 69-70).

Em outras palavras, esta lógica capitalista de globalização multicultural não leva em consideração as causas da assimetria social, da desigualdade étnica e da subalternidade de povos, linguagens e conhecimentos. Desse modo, a diferença e a diversidade se convertem em um meio estratégico de dominação que, sendo funcional ao sistema, busca controlar conflitos e tensões de caráter étnico e social por meio de reformas (educativas, legislativas etc.) que, na maioria dos casos, só opacam as verdadeiras problemáticas existentes nesses grupos populacionais.

Como terceira perspectiva, a interculturalidade *crítica* (vertente na qual a presente tese se encontra focada) parte especificamente de uma problemática em que os sistemas de interações sociais se encontram constituídos a partir das relações entre o estrutural, o colonial e o racial. Por meio deste posicionamento crítico, a interculturalidade busca atender as causas das injustiças anunciando a necessidade de transformação das estruturas, instituições e relações sociais como estratégia para desenvolver discussões e entendimentos no tocante às

diversas condições de estar, pensar, conhecer, aprender e viver humanamente. Albán (2008), no seu texto *Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia*, argumenta que a interculturalidade crítica não faz parte de um projeto étnico que busca abordar a diferença como finalidade específica; ela é um projeto que direciona seu foco à mudança e à re-existência dos imaginários do “outro”, do seu ser e seu saber, para superar as barreiras da hegemonia cultural como alternativa de diálogo para viver e com-viver em sociedade.

Na medida em que emergem novas possibilidades de pensar, ver e abordar epistemologicamente outras alteridades e formas de conhecimentos, reformulam-se as concepções de ciência, sujeito, cidadão e de mundo, que, por si só, não podem ser pensadas de forma individual, mas precisam estar acompanhadas por políticas públicas, estratégias educativas e interpretações culturais que, contextualizadas nas realidades existentes (locais, regionais e nacionais), repensem as bases liberais e os processos de identificação multicultural da lógica capitalista e global.

Una posición distinta, que denominamos “crítica” y desde la cual partimos aquí, enfoca los procesos que se inician desde abajo hacia arriba, desde la acción local que busca producir transformaciones sociales y para cuyos logros se requiere ir en múltiples direcciones. Es decir, procesos de interculturalización de vía múltiple. Además, argumenta que las diferencias, en la práctica completa, no parten de la etnicidad en si, sino de una subjetividad y un locus de enunciación definidos por y construidos en la experiencia de sub-alternización social, política y cultural de grupos, pero también de conocimientos. El significado de la interculturalidad construido a partir de esta posición necesariamente implica procesos de des-subalternización, descolonización y de-colonialidade. Procesos que, en la práctica, están dirigidos a fortalecer lo propio como respuesta y estrategia a la violencia simbólica y estructural, ampliar el espacio de lucha y de relación con los demás sectores en condiciones de simetría y a impulsar cambios estructurales o sistémicos (WALSH, 2013, p. 34).

Podemos compreender que os sentidos atribuídos aos diálogos, experiências, costumes, tradições, práticas corporais e formas de conceber o mundo a partir de uma perspectiva epistêmica e intercultural não ocidental permitem o acesso a uma práxis pouco pesquisada na academia, devido às materialidades histórico-discursivas que condicionam os processos de construção de conhecimento em distintos campos do saber. Com isso, meu desejo não é generalizar a multiplicidade de abordagens que tem sido realizada nas ciências

humanas e sociais em áreas como a antropologia, sociologia, ou mesmo na área da educação; o que pretendo dizer é que este tipo de abordagem está reconfigurando a passos curtos os critérios da organização, pesquisa e produção de novo conhecimento científico (em outras áreas), aproximando-se de temáticas até pouco tempo consideradas irrelevantes para serem analisadas.

Especificamente na Colômbia, o que foi denominado de “*Educación Intercultural Bilingüe*” (EIB) não teve muita repercussão devido à resposta à educação nacional excludente. A ideia do intercultural foi materializada em um projeto político denominado “Etnoeducação”, que inicialmente se preocupou com as populações indígenas, mas em pouco tempo depois deu uma abertura a outros grupos minoritários como quilombolas e afrodescendentes. Neste caso, a etnoeducação como um processo para o fortalecimento do próprio, da identidade, dos conhecimentos, dos saberes científicos e culturais, atualmente é oferecida a grupos étnicos e comunidades que fazem parte da sociedade nacional e que possuem uma cultura, língua, tradições e políticas próprias e autóctones (Lei 115 de 1994, Art. 55, p. 42), visando gerar, “em teoria”, uma inter-relação social mais equitativa, possibilitando um diálogo recíproco e colaborativo entre as distintas culturas.

Ao localizar entre aspas a palavra “em teoria”, ironizo diretamente a dupla direcionalidade que a etnoeducação pode gerar, pois se é certo que a sua oficialização pretende combater os problemas étnicos e de desigualdade social apresentados em distintas demandas, também é certo que pode produzir uma binarização entre os processos educativos. Assim, ao invés de articular estes grupos à população geral com o fim de interatuar dialogicamente entre as distinções culturais, elas os marginalizam em escolas, territórios, locais e até em programas de formação de professores.

A intenção com o que está acima citado não é julgar ou defender os programas de formação em etnoeducação que se ofertam em algumas das instituições universitárias na Colômbia, e sim passar a pensar o por que a temática da interculturalidade não é considerada um elemento de abordagem transversal nos programas de formação de professores nos diversos campos do saber, já que qualquer um deles estaria na possibilidade de ser designado para trabalhar em algum destes contextos em que o hibridismo cultural e a diversidade racial se encontram em constante interação e disputa.

Walsh (2010) corrobora essas ideias ao argumentar que “na formação docente, a discussão acerca da interculturalidade se encontra em geral limitada ao tratamento antropológico da tradição folclórica” (p. 83) (Tradução Livre). Este posicionamento reforça a ideia supracitada de que não é possível delegar como exclusividade aos povos indígenas, comunidades afrodescendentes ou licenciados em etnoeducação a responsabilidade de abordar questões interculturais e étnicas, visto que se continuaria realizando um processo de marginalização destas populações em relação a certos conteúdos que seriam relevantes para algumas instituições e invisíveis para outras.

Também acho importante pensar em que medida tornar as questões indígenas ou da cultura afrodescendente como possíveis conteúdos a serem trabalhados no currículo escolar (se acaso fossem trabalhados) possibilitaria uma mudança de pensamento crítico-social e político, levando em consideração que os professores das diversas disciplinas no seu processo de formação não tiveram uma aproximação às formas de entender, traduzir e dialogar com estas outras lógicas pouco estudadas e pouco valorizadas na atualidade. Pois, simplificando, os processos etnoeducativos e a abordagem intercultural não só se encontram nos povos indígenas, comunidades quilombolas ou nas áreas rurais afastadas dos grandes centros urbanos nacionais; eles também marcam sua presença nas diversas culturas existentes no interior da escola, da aula de Educação Física, dos distintos contextos sociais e até nos próprios cursos de formação universitária.

trata-se antes de construir conceitos e propostas destinados a enriquecer a compreensão que *todos temos* das realidades multiculturais visando fazer delas espaços de convivência democrática e de enriquecimento verdadeiro para todos (LOPEZ, 2009, p. 192).

Claro está, se o que se espera neste processo é refletir sobre a importância, igualdade e diálogo entre as distintas culturas que fazem parte a uma mesma sociedade nacional, a interculturalidade crítica propiciaria esse reconhecimento, possibilitando uma visão crítica entre conhecimentos universalizantes e saberes culturais. Caso contrário, se estaria produzindo e reproduzindo as condições de produção que levam a entender a interculturalidade como um elemento de agregação funcional, já que o que se objetiva no momento é a integração dos diversos grupos populacionais a um sistema complexo sem a

intenção de brindar algum tipo de transformação, seja ela social, nacional ou de diferença epistêmica (MIGNOLO, 2000).

Retomando López (2009), este afirma que a ciência enfrenta tempos de desconfiança epistemológica como resultado dos constantes questionamentos educativos sobre as formas de entender, validar e produzir conhecimento, possibilitando assim assumir a sua compreensão como elemento emancipatório e não como espaço de regulação acadêmica. Nesta linha, a necessidade de construir novos marcos epistemológicos que produzam, incorporem e promovam processos de pesquisa alternativos têm levado à emergência de questões e temáticas que alimentam a construção de outros olhares e perspectivas em relação àqueles historicamente pesquisados pela academia.

Para Bergamaschi (2014, p.17), aprendemos na academia, quase que exclusivamente, o pensamento ocidental que, apesar de não ser menos importante, é um pensamento europeu, vinculado a um estilo de vida europeu, o que implica que o conhecimento refletido na academia, ainda se encontra regulado, organizado, publicado e pensado a partir de um horizonte da cultura global, buscando a manutenção de controle social baseado em um sistema de ordem política, comercial e epistêmica internacional.

Com a abertura das instituições educativas aos diferentes grupos culturais presentes na sociedade, a preocupação em desenvolver currículos que sejam capazes de abarcar todos os estudantes, suas diferentes identidades e os diferentes modos de interação (AGUIAR; NEIRA, 2014) começou a conformar novos paradigmas epistêmicos, fazendo com que se repensasse de forma crítica a validação e comprovação unívoca dos saberes e crenças predominantes nas universidades. Sendo assim, o Ensino Superior foi se transformando em ferramenta educativa para inserir, estudar, promover e encarar propostas de desenvolvimento humano integral que aproximassem os povos originários, afrodescendentes e outros grupos culturais e minoritários a espaços de debate, diálogo e discussão de saberes, permitindo não só que eles se apropriassem de conhecimentos ocidentais necessários para que fossem ouvidos, mas também que suas práticas étnico-culturais fossem hibridizadas como parte das interações sociais presentes no meio.

Não se trata de produzir uma instituição mais que replique as relações de poder existentes na sociedade e na que o indígena seja um aspecto

circunstancial ou formal no currículo acadêmico. Também não se trata de inventar um espaço de saber reservado somente para o indígena e na qual os conteúdos fundamentais reproduzam os critérios de verdade de poder. Se trata de empreender um diálogo teórico desde a interculturalidade. Significa a construção de novos marcos conceituais, analíticos, teóricos nos quais se estejam gerando novos conceitos, novas categorias, novas noções, sob o marco da interculturalidade e da compreensão da alteridade. (ICCI, 2000, p. 6-7, tradução minha).

Com isso, deu-se o passo para que povos indígenas, grupos afrodescendentes e outras alteridades culturais tivessem visibilidade no interior das faculdades por meio do programa de ações afirmativas que, permitindo seu deslocamento de sujeitos pesquisados a pesquisadores, desenvolveu um sem número de diálogos reflexivos e de debates públicos com a sociedade nacional, o meio acadêmico, a língua e a pesquisa institucional, o que os tornou intelectuais a partir de suas respectivas posições-sujeitos.

A modo de conclusão, a interculturalidade crítica como ferramenta política, teórica, de pensamento e de prática contra-hegemônica oferece o caminho para ressignificar o imaginário do “outro” objetivando, visibilizando e transformando as estruturas de diferença cultural e epistêmica que têm sido constituídas historicamente por práticas, saberes e pensamentos provenientes de uma ordem colonial ocidental. É a partir disso que a interculturalidade crítica, principal perspectiva teórica da presente tese, buscará compreender “outras” lógicas para a construção, abordagem e prática conceitual da Educação Física com a finalidade de entender como a diferença cultural e especificamente as temáticas indígenas podem ser um componente abordado nos currículos de formação de professores em Educação Física.

3.3 A DECOLONIALIDADE³⁷

A articulação de estudos e discussões teóricas sobre a decolonialidade teve seu início na década de 1990 com autores latino-americanos que abordam, criticam, problematizam e refletem acerca das questões de poder na modernidade, desenvolvendo estudos em relação a

³⁷ Não existe um acordo específico que diferencie a categoria decolonial/descolonial. As duas fazem referência à dissolução das estruturas e dispositivos de dominação configurados desde uma ideia eminentemente colonial. Para Walsh (2013), suprimir a “s” *“No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, des- hacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir* (p. 25).

problemáticas históricas, sociais, políticas e culturais que, centradas desde a lógica da Colonialidade do Poder, configuram uma série de premissas epistêmicas nas diversas formas de constituir o fazer, o saber e o ser universal.

Segundo Escobar (2005), o processo de revisão e crítica da constituição histórica da modernidade na América Latina, foi conformado um projeto denominado de Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD), que, a partir de sua lógica investigativa, visou a pesquisa, o debate e o aprofundamento de uma série de princípios que reconsideraram algumas premissas em relação à categoria da “Colonialidade do Poder” como elemento de instrumentalização teórica da racionalidade moderna.

Para Quijano (2000), a colonialidade do poder refere-se a um modelo de dominação global de bases coloniais que, tomando como ponto de partida a “Conquista de América”, posiciona como elemento central a construção de padrões epistêmicos que contribuem, organizam e sustentam o prolongamento de um modelo eurocêntrico a partir de dois eixos específicos: o primeiro relacionado com a organização e controle de um sistema de dominação das subjetividades culturais e o segundo em prol da exploração global de todas as formas de controle de trabalho sob a hegemonia do poder capital. Neste caso, eurocentrismo é entendido pelo referido autor como aqueles modos de memória e imaginários sociais preconstituídos para compreender, interpretar, organizar e dar sentido às diversas experiências históricas e subjetividades das sociedades não europeias, estruturadas principalmente a partir de uma ideia fixa de discurso universal.

Para o GESCO³⁸ (2012), os estudos decoloniais são o conjunto heterogêneo de contribuições e esforços teóricos e investigativos em relação à colonialidade (p. 10) que, apresentando como ponto de partida seis procedimentos conceituais de análise teóricos, debatem argumentativamente as diferentes formas de constituição do poder na modernidade latinoamericana como modelo de organização hierárquico, racial, social, cultural, epistêmico e discursivo. Estes seis procedimentos se encontram estruturados da seguinte forma:

1. A emergência da origem da Modernidade tendo como ponto de partida a “conquista” da América Latina: Esta emergência se dá a partir do domínio e

³⁸ Grupo de Estudos Sobre Colonialidade. Para maiores informações ver www.gescodescolonial.org.

“conquista” do território latino-americano por parte da Europa em finais do século XV e início do XVI, quando foi estabelecido um conjunto de dualidades culturais (civilizado/incivilizado, primeiro/terceiro mundo) que permitiu direcionar ações de violência em prol da transformação de comportamentos, práticas e subjetividades das suas populações autóctones. É aqui que se marca o início da época da modernidade e não na revolução industrial, como comumente se acredita.

2. **Estruturação do poder:** Refere-se à organização e implantação de um poder com características coloniais estruturado a partir do capitalismo como dinâmica particular de acumulação e exploração econômica a nível global.
3. **Compreensão da modernidade como fenômeno global:** Apresenta-se a modernidade como fenômeno global, constituída por relações assimétricas de poder instauradas nas novas sociedades conquistadas, mas não implementadas ou desenvolvidas no interior da própria Europa, conformando assim um modelo de imaginário de sociedade moderna ocidental.
4. **Subalternização de práticas:** Apresenta como referência as relações assimétricas de poder em prol da constituição da ideia da modernidade entre a Europa e os países conquistados, gerando uma necessária subalternização de práticas e subjetividades, apagando de forma repressiva as particularidades culturais dos povos dominados.
5. **Subalternização da população:** Neste procedimento, as subalternizações das populações autóctones foram exercidas a partir de dois elementos de controle: o primeiro relacionado ao controle e exploração do trabalho (trabalho escravo) em função do mercado global, e o segundo direcionado ao controle das intersubjetividades culturais.
6. **Eurocentrismo/Ocidentalização:** Neste procedimento foi estabelecido o eurocentrismo como noção central universal e epistêmica de produção e reprodução de conhecimentos e subjetividades que, consideradas como racionalidade moderna, foram implementadas naquelas sociedades hierarquicamente classificadas como parte da atualização e implementação do processo civilizatório.

Este conjunto de procedimentos levou à reconfiguração de uma matriz de domínio da existência baseada na hierarquização racial em que o colonialismo, como fenômeno histórico, deu origem à colonialidade como principal sistema de ordem das relações sociais, a partir da qual se objetivou que o imaginário europeu fosse naturalizado como modelo de sociedade civilizada. Para Mejia (2010, p. 221), a existência social é um sistema complexo no qual os diferentes âmbitos interatuam mutuamente e se interdefinem de maneira conflitiva, o que levou a uma produção e reprodução das distintas formas de exploração, subvalorização e apagamento de saberes e práticas não considerados válidos para uma sociedade civilizada. Em outras palavras, estes procedimentos levaram à existência e constituição de um sistema histórico em que os brancos exerceram a dominação e a exploração da maioria de indígenas, afrodescendentes e mestiços que habitavam as nascentes repúblicas (GESCO, 2012).

Em trabalho de similar postura, o “Grupo de Estudios para la liberación” (GEL, 2005) e seu coletivo de autores afirma que a crítica ao eurocentrismo se dá especificamente a partir do desvelamento dos aspectos coloniais e de modernidade em que foi conformado o imaginário latino-americano frente a suas relações de dependência e subordinação da realidade ocidental. Nesta linha, apresentam um conjunto de seis elementos de tradição teórica que em certa medida se aproximam ou se afastam dos procedimentos de análises supracitados pelo GESCO (2012), sendo estes: (1) a teoria da dependência, (2) a filosofia da libertação, (3) a teoria do sistema-mundo, (4) o marxismo, (5) o pós-modernismo e o (6) pós-colonialismo.

No relacionado com (1) a teoria da libertação, fazem referência ao desenvolvimento econômico dos países do primeiro mundo como estruturas lógicas do capitalismo mundial, que articulados com países periféricos estabelecem relações de dependência e subordinação econômica, social e cultural. No tocante à (2) filosofia da libertação, o grupo traz, a partir de uma perspectiva propriamente latino-americana, uma grande quantidade de pensadores decoloniais que, no seu conjunto, criticam elementos das realidades históricas atravessadas por discursos e práxis de dominação em que “aquelas práticas, valores, lembranças etc. negados pelo capitalismo, enquanto carecem de sentido para o sistema, têm pleno sentido e

realidade para os sujeitos que igualmente as sustentam” (GESCO, 2012, p, 6, tradução minha).

Como terceiro elemento de tradição teórica, *a teoria do sistema-mundo* menciona a existência de um sistema com fronteiras, estruturas, pensamentos, grupos e regras que se encontram legitimados desde particularidades históricas como os impérios-mundos ou as economias-mundo. O sistema-mundo se encontra estruturado por três características fundamentais, quais sejam, o capitalismo (vinculado aos circuitos comerciais da Europa), o sistema-mundo moderno (a origem da hegemonia de certos estados nacionais) e a geocultura (como conjunto universal de regras e valores básicos de comportamento de uma sociedade civilizada).

Já o quarto elemento, o marxismo, como pioneiro na crítica do mundo moderno capitalista, neste caso se afasta do pensamento decolonial devido à influência do seu próprio discurso histórico materialista, baseado principalmente na própria experiência europeia. O quinto elemento, o pós-modernismo, embora preste atenção às críticas em relação à modernidade, diverge dos autores decoloniais pela negação da existência de uma pós-modernidade, já que ainda permanecem as relações de subalternização promovidas pela colonialidade e suas críticas se estruturam principalmente desde uma lógica eurocêntrica.

Como último elemento, encontramos o pós-colonialismo que, estudando os processos de colonialidade por intelectuais das ex-colônias europeias posicionados em renomadas instituições universitárias, não se desvinculam de uma lógica de análise teórica eurocêntrica em relação as dimensões culturais, sociais, políticas, econômicas e epistêmicas.

Em resumo, tanto o GESCO quanto o GEL apresentam fundamentos de construção teórica e argumentativa em prol de entender as diferentes formas como foram constituídas relações de poder colonial, partindo do que foi denominado de modernidade e como este processo ainda persiste nas sociedades latino-americanas. Sem dúvida, como toda teoria, apresenta alguns elementos de identificação e desidentificação entre elas que refletem posicionamentos epistêmicos e ideológicos marcando uma diferença em alguns casos específicos, nos sentidos e significados que produzem as variadas formas de construir, abordar ou criticar o processo do poder colonial.

A expansão e crescimento do sentido colonial a outros espaços da vida social, do campo acadêmico e do campo político tem ajudado a promover, manter ou simplesmente reproduzir uma estrutura de poder hierarquizante, embasando seus esforços na homogeneização de estilos, sentidos e práticas, que, direcionadas pelo que Althusser (1985) denomina aparelhos ideológicos, constituem nos sujeitos identificações e significados que são frequentemente reproduzidos a partir de uma sobredeterminação ideológica.

Neste sentido, a subalternização de saberes, linguagens, comportamentos, formas de pensar e até a produção de conhecimento se ancoram em uma lógica de formulação moderna, global e científica que, obedecendo articuladamente a delineamentos de ordem internacional e euroamericanos, esquematizam de forma categórica aquilo que pertence ou não a um modelo universal de sociedade competitiva e qualificada. “El capital global desplaza la dominación hacia el control de la subjetividad y al control de las mentalidades de la población” (MEJIA, 2010, p, 232).

Para Quijano (2001), como a colonialidade do poder caracteriza um paradigma de dominação global próprio do sistema-mundo capitalista, a experiência social humana se encontra mediada pela disputa e controle de cinco âmbitos que direcionam a reprodução das relações de poder na própria existência social do sujeito. Estes elementos – trabalho, sexo, subjetividade/intersubjetividade, atividade coletiva e natureza – permeiam as relações sociais como componentes gerais das assimetrias de poder, em que algumas coletividades em situação de superioridade dominam e condicionam os comportamentos dos outros.

Quintero (2010) concebe as relações sociais como “formações configuradas pelas ações dos sujeitos e das agrupações sociais em espaços de disputas e conflitos” (p. 6) que, ao reproduzir constantemente suas condições de produção, direcionam modos de conduta e comportamento específicos que posicionam os sujeitos em um lugar determinado.

Quijano se refiere al control del trabajo moldeando principalmente el control del manejo e la manipulación del medio ambiente y de las tecnologías de sobrevivencia. Mientras que el control del sexo y de la reproducción sexual estaría articulado a la generación del placer/displacer y a la reproducción de la especie. Por otro lado el control de la subjetividad/intersubjetividad se refiere a la producción de sentidos sociales incluidos aquí los imaginarios, las memorias históricas y las perspectivas centrales de conocimiento. El control de la autoridad colectiva remitirá a la organización social y, finalmente, el

control de la naturaleza expide a la obtención de recursos y la reproducción de la vida (QUINTERO, 2010, p. 5).

Para este caso, a subjetividade/intersubjetividade será entendida a partir de uma estrutura de três elementos fundamentais que são (1) o imaginário social, (2) a memória histórica e (3) as perspectivas de conhecimento. Entendo o imaginário social, de acordo com a perspectiva de Pecheux (2007), como aqueles pré-construídos que estão sempre ali, aqueles que produzem sentidos discursivos evidentes, únicos e impossíveis de serem outro para sujeitos identificados com uma interpelação ideológica, mas que podem ser restituídos quando os sujeitos passam a ocupar diferentes posicionamentos. Por memória (histórica), entendo o conjunto de construções de materialidades discursivas interpeladas ideologicamente que, partindo de diversos acontecimentos, inscrevem-se em uma existência histórica, deslocando, apagando ou reestabelecendo sentidos que podem ser interpretados de forma diferenciada por cada sujeito.

Assim, conhecimento será entendido como aquelas construções de sentido epistêmico ou de senso comum que, baseadas em uma memória histórica específica, estabelecem aquilo que pode ou não ser considerado como científico e que, neste caso, encontra-se configurado dentro de um universo acadêmico eurocentrista logicamente estabilizado que, dependendo das suas condições de produção, marca uma posição de apagamento, colonização, superioridade ou perpetuação do conhecimento em relação a outros.

Tomando como referencia la categoría de la decolonialidad del poder se ha expandido la utilización del sustantivo colonialidad para ser aplicado a otras dimensiones y campos que, a pesar de su articulación con el fenómeno del poder, suelen ser tratados como áreas diferenciadas. Esto ha llevado a la proposición principalmente de dos conceptos, a saber, colonialidad del saber y colonialidad del ser (GESCO, 2012, p.11).

Considerando que o “ser” e o “saber” são categorias de expansão da colonialidade do poder, existe uma série de elementos e compreensões que naturalizam de forma específica os sentidos logísticos, econômicos e globais vigentes nas formas de ser e se entender sujeito.

Maldonado-Torres (2007) caracteriza a colonialidade do ser como a desqualificação epistêmica do “outro”, partindo da centralidade do conhecimento moderno, permitindo encaixar em uma categoria só aquelas formas de pensar, ser e atuar aceitas no meio social; nas

palavras de Pecheûx (2014), o assujeitamento do ser às condições de produção que governamentalizam as posições-sujeito em uma sociedade histórica e ideologicamente determinada. A validação de um único pensamento (euro-americano) gera uma qualidade direta do ser, em que esse “outro” (aquele ser que não pensa adequadamente ou que não pensa como eu) precisa ser subalternizado ou assujeitado a comportamentos e imaginários específicos de acordo com sua posição-sujeito constantemente reforçada por mecanismos e dispositivos de poder/saber.

Por outra parte, a colonialidade do “saber” como forma de controle do conhecimento, encontra-se diretamente associada a fatores de produção epistêmicos, eurocêntricos e de qualificação científica que, a partir de suas distintas atualizações, reforçam certos modelos teóricos e discursivos validados no interior de um universo logicamente estabilizado. É assim que a circulação de conhecimentos reformulados como estrutura de ordem colonial e verdadeira contribui para o que Walsh (2013) denomina de “Disciplinamento Científico”, em que, a partir de disciplinas relacionadas com a economia, a sociologia, ciências políticas e as ciências sociais, fortalecem-se os Estados hegemônicos para posicionar suas ideias científico-epistêmicas no interior do mercado capitalista.

El disciplinamiento científico es un problema que nace en europa y que luego se extiende a otras partes del mundo, siendo impuesto y reconstruido durante el siglo XX como modelo de la universidad moderna latinoamericana. Nos referimos por un lado, al establecimiento de la ciencia natural como marco central y normatizador del conocimiento entendido como objetivo y neutral y, por el otro, a la emergencia a finales del siglo XIX y principios del siglo XX de las ciencias sociales en el contexto europeo y (luego Estados Unidos) bajo este molde anterior “científico” con un enfoque estado-céntrico (WALSH, 2013, p. 199).

Sob esta estrutura é possível entender que a produção científica acadêmica na atualidade se encontra regida por uma série de critérios e formas “certas de”, que obedecendo a um efeito do processo ideológico determinado pelo econômico, enquadram seu funcionamento partindo de uma hierarquização, quantificação e distribuição epistêmica em modelos e políticas de circulação científica euro-americanas em que a Educação Física se encontra inserida, obedecendo a um universo de alta rotatividade em tempos, temáticas, valores, periódicos e mercados.

Acompañan a estas operaciones cognitivas una série de mecanismos que reproducen la colonialidad del saber, entre otros: la evaluación de la producción científica bajo el criterio meritocrático-cuantificable, es decir objetivo y universal, la jerarquización de los circuitos de distribución de los textos científicos vinculada a los locus de enunciación privilegiados y el carácter monolítico de las instituciones universitarias (QUINTERO; PETZ, 2009, p. 12).

Partindo do modelo de disciplinamento supracitado, as questões abordadas pelas humanidades se constituem como uma área não específica de conhecimento, senão de saberes ligados à produção cultural, mental e espiritual, o que a leva a não ser considerada como ciência devido a seu embate nas concepções idealistas provenientes do universo acadêmico materialista, das tomadas de posição do sujeito e dos modelos fixos universitários desde onde se estuda e se pensa o mundo.

Son tendencias que suplen la localidad histórica por formulaciones teóricas, monolíticas, monoculturales y “universales” y que posicionan el conocimiento científico occidental como central, negando así o relegando al estatus de no conocimiento, a los saberes derivados del lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas (WALSH, 2007 p. 103).

A decolonialidade como crítica epistêmica gestada no pensamento latino-americano se encontra encaminhada ao reconhecimento das possibilidades de transformação social a partir de uma construção de conhecimento que se desidentifique das racionalidades hegemônicas ocidentais, permitindo uma renovação teórica nas formas de abordar, ver, entender e dialogar a partir de uma “outra” dimensão explicativa, valorizando aquelas diversidades profundas constantemente silenciadas.

Ao me referir à necessária desidentificação das racionalidades ocidentais para entender uma outra lógica latino-americana, não estou indicando o apagamento ou a satanização dos conhecimentos científicos ocidentais frente a ideia da decolonização do saber, pois se fosse essa sua função, estaria entrando em um jogo para tornar único, verdadeiro e científico o próprio conhecimento latino-americano, o que se consideraria como o colonialismo da teoria decolonial.

Pelo contrário, o desafio que a decolonialidade apresenta é dar visibilidade a outras formas de se entender e abordar as realidades latino-americanas para promover uma

construção de ideias que levem em conta todas as perspectivas de vida, os costumes, as diversas práticas culturais e a construção do conhecimento do próprio, articulado a partir de diálogos interepistêmicos que contribuam no fortalecimento crítico da própria interculturalidade.

Walter Minholo (2008), no seu texto “*El pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura – Un manifiesto*”, descreve a decolonialidade como a energia que não se deixa condicionar pela lógica da colonialidade, já que não acredita no discurso eurocêntrico da modernidade como premissa de constituição de sujeitos, culturas, conhecimentos e mundos. O pensamento decolonial tem como razão de existência a decolonialidade do poder, procurando abrir portas e possibilidades de pensamento a outras experiências, memórias, situações e alteridades que conduzam a outros tipos de verdades que não só expressam uma outra ideia do que é o ser no mundo, mas também do que são os saberes das racionalidades silenciadas historicamente.

No entanto, a decolonização epistemológica, como menciona Quijano (1992, p. 447, tradução minha), é necessária, já que é a partir dela que se dá o passo em direção a uma “nova comunicação inter-cultural, a um intercâmbio de experiências e significações como base de outra racionalidade que possa pretender, com legitimidade, alguma universalidade” (, pois, finalmente, é dar visibilidade a um tipo de cosmovisão que não seja contrária ao processo hegemônico, mas que faça parte de um espaço de fronteira articulador onde saberes indígenas, negros e latino-americano sejam considerados igualmente relevantes. Fronteira articuladora à qual Minholo (2007, p. 9) denomina de *Pensamiento Fronterizo* como uma “*enunciación fracturada en situaciones dialógicas que se entrelazan mutuamente con una cosmología territorial y hegemónica* (ideología, perspectiva)”; em outras palavras, como espaço de diálogo e complementariedade crítica entre o local e o global, para que, concomitantemente, consiga-se potencializar a recomposição de diversos paradigmas reafirmando os conflitos entre a formação e convivência das subjetividades dos seres humanos.

Nesse processo de recomposição epistêmica e de diálogo entre os diversos espaços de fronteira é que os currículos de formação de professores podem articular esforços para o reconhecimento da diversidade cultural, de suas práticas corporais, dos processos diferenciados de educação e de suas formas de ver e entender o mundo, permitindo uma

sensibilização e aproximação dos licenciados frente a emergência destas outras formas de vida colonizadas em parte pela estrutura do Sistema Educativo Nacional. No trabalho desenvolvido por Miranda (2013) é realizado um alinhamento entre pedagogias sociais e discursos midiáticos sobre populações negras e as práticas curriculares que pouco favorecem a abordagem destas temáticas como espaços de interseção, diálogo e processos de reaprendizagem.

Para a referida autora, “As trajetórias dos sujeitos representados como o ‘Diferente’ da colonização passam a ganhar relevo, bem como suas ancestralidades [...] a experiência com, as práticas de aprender juntos/as” (MIRANDA, 2013, p. 103), sendo necessário encarar desafios para desaprender e reaprender novas estratégias metodológicas, culturais e epistêmicas para ler contextos, dialogar interculturalmente e formular alternativas que capturem ideias diferenciadas do tradicionalmente implementado na educação. Pensando nesta lógica, o exercício de desaprender para reaprender abordado pela referida autora potencializaria necessariamente a desconstrução das representações da nossa sociedade homogênea que, organizada por relações de poder, condiciona de forma ampla os processos de construção do outro, suas alteridades e suas formas de se relacionar com conhecimentos/saberes tanto locais quanto globais.

A meu ver, os currículos de formação de professores em Educação Física pouco propiciam a inserção de conhecimentos, saberes e práticas das culturas locais como disciplina de aprendizagem, o que me permite afirmar que este processo de formação docente se encontra majoritariamente colonizado. Um tanto menos, estabelecem relações de saberes interculturais, já que estes tipos de abordagem são simplesmente subalternizados em decorrência das materialidades biodinâmicas legitimadas como científicas a partir de um universo único de modernidade, pois, como menciona Brighenti (2015, p. 3), “seus conhecimentos são rejeitados nas práticas de ensino por serem considerados não científicos. Esse pensamento é resultado e continuidade do processo colonial”.

Para abordar este tipo de temática é necessário o deslocamento do sentido próprio do agente possuidor do conhecimento, já que no mundo acadêmico é contraproducente que alguém que não tenha no mínimo um curso universitário, mas possua um conhecimento/saber

local específico, possa dar aula em espaços pré-construídos por discursos de credibilidade e linearidade científica.

Sendo assim, abordar nestes espaços as temáticas indígenas como um elemento de relação e diálogo intercultural e não como um momento de simples apreciação do exótico ou do competitivo seria muito complicado devido ao fato de estas temáticas se encontrarem fora dos parâmetros modernos estabelecidos e de senso comum, que, como menciona Canon-Buitrago (2015), deixam avistar o caráter colonizador que ao longo do tempo tem marcado o sentido evolutivo e de superioridade de alguns conhecimentos e práticas corporais frente aos saberes próprios dos povos colonizados.

A perspectiva de que o ato pedagógico e o currículo escolar sejam um espaço-tempo de colonização recoloca em novos moldes, preocupações expressas pelas teorias da reprodução, que denunciavam o quanto a escola e o currículo estavam à mercê dos imperativos dos saberes dos grupos tanto cultural quanto economicamente hegemônicos (MACEDO, 2006, p. 292).

Deste ponto parte meu interesse de compreender de que forma as temáticas indígenas, em sua relação com as práticas corporais, posicionam-se no processo de formação do licenciado em Educação Física da (UPN), já que, embora elas sejam parte do campo de ação profissional do educador físico, elas representam um “outro” sujeito epistêmico com conhecimento, saberes e perspectivas diferenciadas de conceber e se relacionar com o mundo. Diferenças que vão além da esportivização, marketização ou exotização das suas práticas corporais e que têm cabimento desde a interculturalidade crítica nos diversos processos de formação de sujeitos, saberes e contextos.

Tendo isso em vista, minha intenção com a decolonialidade é mostrar que existem outras possibilidades de entender, conhecer e interatuar com saberes e práticas corporais indígenas que, inseridas dentro dos currículos de formação de professores na área, possibilitariam, a partir de um olhar intercultural, a preparação, o entendimento e a produção de conhecimento em prol da construção desse “outro”, dessa outredade que até o momento tem sido apagada pelos conteúdos clássicos euroamericanos que a Educação Física tem reproduzido tanto nas salas de aula da escola quanto na formação da educação superior.

A possibilidade de inovar e construir novos campos de investigação na Educação Física a partir de uma perspectiva epistêmica, local, intercultural e latino-americana permitiria

direcionar a construção do conhecimento crítico como um processo de estudo decolonial, ajudando a renovar, desvelar e trazer ao mundo acadêmico aquelas outras alteridades que, acobertadas desde a lógica multicultural estruturada pelo sistema (social, educativo e cultural), pouco têm sido olhadas para dialogar colaborativamente na construção do conhecimento local. Diante do exposto, esta tese se sustenta na interculturalidade crítica e no pensamento decolonial, pois ela mesma, por si só, é um esforço constitutivo de diálogo epistêmico decolonial para a formação de professores na área da Educação Física, buscando não dar voz àqueles grupos culturais subalternizados pela academia, mas dar ouvidos ao que eles, a partir de suas humanidades e formas de vivenciar o mundo, têm para aportar neste gigante universo de conhecimento.

4 AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NA LITERATURA

Considerando esta tese como parte de uma abordagem inovadora nos estudos da Educação Física no contexto educativo colombiano, foi necessário pensar técnica, metodológica e didaticamente o próprio processo de buscas de informações, visando construir de forma sólida e específica um marco teórico referencial de base que contribua como material teórico no direcionamento da temática investigada.

Uma das dificuldades encontradas para a construção deste referencial foi o desconhecimento que se tinha em relação à literatura acadêmica que envolve as práticas corporais indígenas no campo específico da Educação Física. Por conta disso, fez-se necessário optar por alguns enfoques metodológicos para localizar, acessar e mapear a produção desta literatura a fim de compreender os pressupostos lógicos, teóricos e analíticos por meio dos quais tem sido abordado este conjunto de práticas.

Para esta operacionalização decidi me valer de um método pouco usado na área das pesquisas qualitativas tanto no Brasil quanto na Colômbia, denominado *Scoping Review*³⁹, metodologia que possibilita de forma direta e flexível a exploração e mapeamento de informações de base a partir da revisão, seleção e categorização de estudos de uma temática específica. Baseado em evidências, o *scoping review* tem como objetivo proporcionar uma visão mais ampla em relação a um tópico, fenômeno ou temática empírica de interesse, tendo como ponto de partida questões investigativas fundamentais a serem respondidas em diferentes graus de profundidade. Arksey e O'Malley (2005), no seu texto "*Scoping Studies: Towards a Methodological Framework*", sustentam algumas razões específicas pelas quais o *scoping review* pode contribuir metodologicamente no desenvolvimento de assuntos altamente complexos ou que ainda não foram abordados de forma sistemática ou aprofundada.

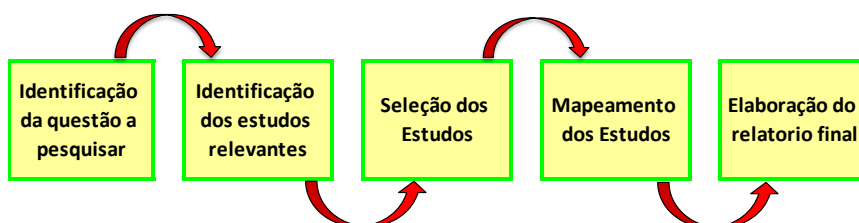
Basicamente, a metodologia do *scoping review* contribui para conhecer os alcances e abrangências de uma temática de interesse em uma área de conhecimento específica. Desta forma, possibilita a identificação de abordagens e direcionamentos teórico-metodológicos da produção da literatura, permitindo obter uma ideia resumida dos estudos realizados acerca do tema investigado. Em outras palavras, essa metodologia permite examinar a extensão, o

³⁹ É possível encontrar no idioma português o termo "Revisão de Escopo" para se referir ao *scoping review*, mas em função da pouca tradição na literatura brasileira, preferi manter o nome original em inglês.

alcance e a natureza da literatura base, viabilizando possibilidades investigativas a partir da análise e do mapeamento de informações em relação à revisão, à produção e à identificação de lacunas existentes (SAMPAIO et al, 2015) em um tema ou área de conhecimento específico.

Para tanto, Arksey e O'Malley (2005) apresentam cinco fases ou procedimentos sequenciais que permitem o design e a condução do *scoping* com a finalidade de garantir uma boa abrangência na literatura pesquisada.

Figura 7 - Fases ou procedimentos sequenciais para a realização do *Scoping Review*



Fonte: Arksey e O'Malley (2005)

O primeiro procedimento, “Identificação da questão a pesquisar”, toma como ponto de partida a definição/formulação de questões e inquietações do pesquisador em relação à produção de literatura em um tema ou área determinada. Já na segunda fase, denominada “Identificação dos estudos relevantes”, é possível realizar uma série de buscas a partir do uso de ferramentas como bases de dados, descritores, conceitos-chave, referências etc. que aportarão um conjunto de evidências para dar respostas às questões iniciais da primeira fase.

Para o terceiro procedimento, “Seleção dos estudos”, Arksey e O'Malley (2005) propõem a elaboração de critérios de escolha do material encontrado de acordo com as necessidades particulares da pesquisa, para que na quarta fase, denominada “Mapeamento dos estudos selecionados”, as evidências possam ser identificadas, permitindo compreender de forma geral os principais direcionamentos produzidos em relação à temática pesquisada. Na última fase, “Elaboração de um relatório final”, é proposta a organização, interpretação e análise das literaturas disponíveis a fim de encontrar, essencialmente, relações e divergências entre os materiais fornecidos nas buscas e os direcionamentos que atravessam a temática em si. Este conjunto de estágios pode ser repetido de forma reflexiva quantas vezes se achar

necessário, permitindo a criação ou modificação de critérios durante o processo de pesquisa, proporcionando ao estudo clareza e validade como elementos constitutivos do rigor científico.

4.1 OPERACIONALIZAÇÃO DO *SCOPING REVIEW*

As buscas delineadas nesta revisão de escopo foram operacionalizadas segundo as fases mencionadas pelos autores supracitados, permitindo a construção sequencial e detalhada de estratégias metodológicas para dar ao processo melhor qualidade nas tarefas realizadas.

Para a primeira fase, meu questionamento era o seguinte: o que a literatura acadêmica/científica do Brasil e da Colômbia tem produzido em relação às Práticas Corporais Indígenas (PCI)? Neste ponto, precisava realizar um mapeamento em relação à produção científico-acadêmica das duas nações para conhecer os principais autores, fontes de literatura e delineamentos que embasam estes tipos de práticas. Para desenvolver este processo, foi necessário escolher dois tipos diferentes de bases de dados para cada um dos países, com a finalidade de abranger de forma quantitativa o maior conjunto de produções acerca da temática pesquisada.

Na segunda etapa, as buscas foram desenvolvidas para o Brasil nas bases de acesso digital “BDTD” (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e “Google acadêmico” (Brasil), enquanto para Colômbia foram utilizados o “Repositório digital da *Universidad Pedagógica Nacional*” (Bogotá) e “Google Académico” (Colômbia). No caso brasileiro, a BDTD foi selecionada por possuir no seu acervo digital o maior conjunto de produções acadêmicas (teses e dissertações) realizadas em estudos *stricto sensu* de pós-graduação, enquanto que a base de Google Académico registra uma quantidade de trabalhos diversos (livros, trabalhos de conclusão de curso, ensaios, artigos) produzidos nos diversos níveis de formação acadêmica.

No caso colombiano, a seleção do repositório digital da UPN foi feita em razão de hospedar diversos trabalhos de abrangência acadêmica (*latu-sensu*, *stricto sensu* e trabalhos de conclusão de curso) correspondentes à abreviação como única instituição de educação superior nacional que forma, na sua íntegra, professores para o país em diversas áreas de conhecimento – dentre estas, a Educação Física. Por outro lado, o “Google Académico” (Colômbia), como no caso brasileiro, permitiria o acesso a outras produções realizadas em

instituições de educação ou eventos acadêmicos que possibilitariam uma abrangência maior no acesso à informação.

Dentro destas ações cabe deixar claro que nas bases de dados colombianas o resultado das buscas é muito limitado pelo fato de não haver um portal específico que reúna os dados das diversas instituições de ensino e pesquisa do país (Canon-Buitrago, 2015), razão pela qual se reforça a ideia da seleção e do uso tanto do repositório institucional da UPN como da base supracitada. Para acessar a informação nas bases de dados dos dois países, estabeleci o uso de um critério de buscas específico a partir de um conjunto de descritores ou palavras-chaves primárias e secundárias (em espanhol para Colômbia e em português para o Brasil) que, ao serem inseridos (ou combinados) dentro da caixa de buscas das correspondentes bases, trariam como resultado as produções existentes para a respectiva combinação. Na maioria dos casos, foram usadas, no processo de busca, palavras-chave e combinações “entre aspas” (Apêndice 4) com o objetivo de refinar de forma mais específica a abrangência dos resultados.

Na terceira etapa, as buscas iniciais foram realizadas nas bases supracitadas no dia 5 de julho de 2017, sem nenhum tipo de limitação ou refinamento temporal, de idioma ou de temática. Os resultados iniciais obtidos nesta etapa foram tabulados com a ideia de identificar de forma quantitativa os dados e informações (Apêndice 4), possibilitando observar que, no uso de algumas das palavras-chave, os achados foram consideravelmente altos em comparação com aqueles com uma quantidade baixa ou nula de produções. Embora não existisse nenhum tipo de refinamento nas buscas realizadas, levei em consideração todas as produções que tivessem relação direta com a temática pesquisada e que permitissem seu acesso, leitura e *download*, excluindo os resultados que não atendessem aos critérios mencionados.

Para ajudar na compreensão dos dados, fiz uso de cores na diferenciação dos resultados iniciais, tentando delimitar os alcances das buscas entre aqueles de maior e menor abrangência. Neste caso, sinalizei de vermelho as ocorrências com maior quantidade de resultados (maior que 100) dado que nos indicava que o termo era demasiado abrangente com a temática pesquisada, razão pela qual, não foram considerados como materialidade no processo. Do mesmo modo, foram sinalizados de amarelo aqueles resultados (menores a 100) e que depois da leitura dos títulos e resumos, apresentavam elementos muito gerais que

impossibilitavam encontrar dados específicos em relação à pergunta inicial deste *scoping*. Por último, sinalizei de verde os resultados que atingiam o objetivo e os critérios desejados com a finalidade de facilitar a preparação, organização, leitura e análise correspondentes às etapas posteriores.

A quarta etapa envolveu a identificação das produções tentando compreender de forma geral as fontes, sentidos, características e direcionamentos estruturados na literatura relacionada às PCI. Os resultados deste processo (Apêndice 5) evidenciaram um total de 234 produções nas distintas bases de dados e em suas respectivas palavras-chave. Um dos fenômenos mais interessantes encontrados neste processo foi a frequência com que alguns dos trabalhos apareciam para cada uma das palavras-chave utilizadas.

Este fato gerou curiosidade em saber quais eram os trabalhos mais citados em cada uma das buscas, pois seria de importante consideração entender os delineamentos pelos quais têm percorrido os estudos das PCI. Após excluir os resultados repetidos, a quantidade de produções diminuiu consideravelmente a um total de **107** trabalhos, o que facilitou enormemente a leitura das produções.

Ao realizar este procedimento, localizei em primeiro lugar entre os cinco trabalhos mais recorrentes a dissertação “*naĩ’ãweẽ i nucuma’ũ Jogos Autóctones Ticunas na Perspectiva dos Povos Indígenas da Região Amazônica Colombiana*” (CANON-BUITRAGO, 2015) com uma presença de **10** das **14** palavras-chave. Em segundo, terceiro e quarto lugares aparecem, respectivamente, a dissertação intitulada “*A Educação Física na escola indígena - a cidadania e a emancipação indígena em questão*” (MILESKI, 2013); o *Projeto político pedagógico do curso licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica* (UFSC, 2014) e a tese *Rituais indígenas na contemporaneidade brasileira a (re)significação de práticas corporais do povo bororo* (MEDEIROS, 2013), com uma frequência geral e individual de 7 do total das palavras-chave. Por fim, em quinto lugar aparece o artigo *Corpo e ritual nos jogos dos povos indígenas* (SANETO; ANJOS, 2012), com a ocorrência de 6 das 14 palavras-chaves usadas para a pesquisa.

Figura 8 - Consolidado de Frequências dos Achados por Palavras-chave

CONSOLIDADO FREQUÊNCIA DE ACHADOS POR PALAVRAS-CHAVE												
NO	TITULO	Palavras-chave										
		P.C.- INDÍGENAS	P.C.- POVOS INDÍGENAS	P.C.- POVOS ORIGINÁRIOS	"P.C.P"	P.C.I.- CULTURAS TRACIONAIS	P.C.I.- CURRÍCULOS SUPERIOR	P.C.I.- EDUCAÇÃO SUPERIOR	P.C.I.- ENSINO SUPERIOR	P.C.I.- FORMAÇÃO DE PROFESSORES SUPERIOR	P.C.I.- POVOS INDÍGENAS	P.C.I.- POVOS ORIGINÁRIOS
1	naí'áweé i núcuma'û - JOGOS AUTÓCTONES TICUNAS NA PERSPECTIVA DOS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO AMAZÔNICA COLOMBIANA											
2	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA - A CIDADANIA E A EMANCIPAÇÃO INDÍGENA EM QUESTÃO											
3	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA - GUARANI, KAINGANG E XOKLENG LAKLÃO											
4	RITUAIS INDÍGENAS NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA A (RE)SIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS DO POVO BORORO											
5	CORPO E RITUAL NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS											

Fonte: AUTOR

Embora as **107** produções fossem uma quantidade ainda muito alta para explorar analiticamente, realizei a leitura dos títulos e resumos com a finalidade de agrupá-las por proximidade temática, identificando potencialmente aqueles estudos que responderiam a minha pergunta inicial. Como síntese deste percurso, foram criados **5** agrupamentos temáticos (Apêndice 6) que dão conta do total das produções, configurando-se da seguinte maneira:

O primeiro agrupamento, denominado **“Educação Física”**, reúne **32** produções que relacionam as PCI e os distintos espaços em que a Educação Física se encontra presente, como a escola, o esporte, a esportivização de práticas corporais indígenas e currículos de formação. Já no segundo agrupamento, **“Educação política e interculturalidade”**, foram reunidos **27** trabalhos relacionados diretamente com elementos da área como educação (interculturalidade, pedagogia, cultura, arte, corpo etc) e políticas afirmativas, que inicialmente não fazem parte do objetivo deste *scoping*.

No terceiro agrupamento, **“Cosmogonia”**, foram feitas aproximações de **13** produções que enfatizam os elementos cosmogônicos de diversos povos indígenas em relação a tópicos

como a origem da vida, identidade e a construção do sentido indígena. No quarto agrupamento foram catalogados **04 “Livros”** que abordam temáticas relacionadas aos jogos (recreativos, dos povos indígenas) e à educação escolar intercultural. No último agrupamento, denominado “**Fora de Foco**”, encontram-se **31** produções com multiplicidades de abordagens que fogem das aproximações temáticas descritas anteriormente.

Considerando o procedimento supracitado e tentando compreender de forma geral as fontes, os sentidos, as características e os direcionamentos com os quais se tem constituído a literatura relacionada às práticas corporais indígenas, decidi escolher o primeiro agrupamento (**Educação Física**) como mapeamento final de base (etapa 4), visando responder à pergunta inicial do *scoping*.

Para a última fase (elaboração do relatório final), foi realizada a exploração analítica da literatura disponível visando encontrar essencialmente ligações, focos e divergências entre a materialidade produzida nas buscas e os direcionamentos que atravessam a temática em si. Em cada uma das **32** produções foram identificados, extraídos e sistematizados os metadados correspondentes (título, autor, ano, tipo de documento etc.) para sua posterior leitura. Os resultados obtidos neste primeiro movimento foram os seguintes: **19** artigos, alguns deles publicados em periódicos, congressos, livros ou em eventos de cunho acadêmico/científico, **6** dissertações, **3** TCCs, **1** TCC de especialização e **3** teses de doutorado (Apêndice 7).

Após o mapeamento, leitura, análise e cruzamento entre as referências bibliográficas de cada uma das produções anteriormente listadas, e levando em consideração que o *scoping review*, como metodologia de abrangência temática, oportuniza este tipo de rastreamento, foram aportadas mais **10** produções (Apêndice 8) (**7** artigos, **1** política pública e **2** dissertações) que, somadas às já existentes, compõem um conjunto final de **42** produções (Apêndice 9) que acrescentam dados importantes ao rastreamento pesquisado.

Como resultado do movimento anterior, houve a emergência de um conjunto de questionamentos relacionados com o porquê de estes tipos de produções aportadas pelas referências não terem sido visíveis nas buscas iniciais realizadas com os respectivos descritores ou palavras-chaves. Para tentar dar uma resposta a esta interrogação, vou me valer de duas ideias gerais que, em minha opinião, justificariam esta situação.

Inicialmente, penso que a imprecisão dos descritores ou palavras-chave para se aproximar de uma temática específica dificultou substancialmente as referidas buscas, já que dados relevantes como as palavras-chave ou o título não abrangeram de forma específica o assunto relacionado às práticas corporais indígenas no campo específico da Educação Física. Por outro lado, os usos, sentidos e formas nas quais se encontram codificados estes descritores ou palavras-chaves no espaço científico/acadêmico da área, não dão conta de temáticas emergentes, o que dificulta o direcionamento das buscas nos diversos sistemas de bases de informação do país.

Estes motivos, por si só, justificam ainda mais a realização de um *scoping review*, pois sua flexibilidade no mapeamento, buscas, análises e incorporação de literatura permite ter um alcance maior no planejamento e desenvolvimento de pesquisas na área da Educação Física e, mais especificamente, em temáticas emergentes nas quais as palavras-chave por si só não conseguem dar conta.

4.1 AGRUPAMENTO DOS ACHADOS POR CATEGORIA

As datas das **42** produções referenciadas variam entre os anos de 1997 e 2015, sendo que em sete delas não foi possível identificar uma data específica. Em alguns dos casos, repetem-se autores com publicações muito ligadas a um único tema, motivo pelo qual é possível captar uma ideia mais específica do foco ao qual se encontra direcionada a temática. A partir da leitura na íntegra das produções, foi necessário realizar um novo agrupamento por categorias de análise (possibilidade metodológica que o *scoping review* flexibiliza para sua exploração analítica), já que os apontamentos realizados a cada texto variaram na representação da temática de estudo (Apêndice 10).

Desta forma, as categorias de foco identificadas ficaram agrupadas assim:

Figura 9 - Agrupamento dos Achados por Categorias de Análise

1. CORPO	2. ESCOLAR	3. ESPORTIVIZAÇÃO	4. FORM. SUP.	5. P.C.I	6. POLIT. PUBL.
3 PRODUÇÕES	13 PRODUÇÕES	8 PRODUÇÕES	3 PRODUÇÕES	12 PRODUÇÕES	3 PRODUÇÕES
TOTAL: 42 PRODUÇÕES					

Fonte: **AUTOR**

Na categoria **CORPO** foram identificadas três produções (2 artigos, 1 dissertação), as quais realizam abordagens específicas em relação ao corpo e aos diferentes diálogos que este estabelece entre a educação, a história e a cultura. Melo e Riveiro (2014), no artigo “*O corpo na comunidade Karajá: Diálogos com a indústria cultural*”, realizam uma tentativa de leitura e interpretação do corpo do povo Karajá em relação às interações entre índio-índio, índio-não índio e não índios desde uma perspectiva de análise histórica, cultural e corporal. De forma similar, a dissertação de Brum (2011), intitulada “*O KANĒ (OLHAR) NA CIDADE: Práticas de embelezamento corporal na infância feminina Kaingang*”, procurou discutir em que medida as representações de beleza dos corpos femininos transmitidos pela mídia afetam as noções de beleza corporal das meninas Kaingang habitantes da cidade. Por último, Da Silva (s.d), no artigo “*O que dizem sobre o corpo do outro? Genealogia dos corpos ameríndios e sua relação com a educação*”, desenvolve uma genealogia corporal ressaltando como os corpos indígenas foram padronizados no decorrer da história pela educação escolar, transformando drasticamente a transmissão e a prática das manifestações da sua cultura corporal.

Na categoria **ESCOLAR** foram agrupadas **13** produções (7 artigos, 3 TCCs, 1 TCC de especialização e 2 dissertações) que se debruçam de forma geral em três discursividades específicas da Educação Física e das práticas corporais indígenas no âmbito escolar.

Na primeira discursividade, relacionada à **Educação Física escolar indígena**, Mileski (2011, 2014) realiza alguns apontamentos relacionados à gênese dos conteúdos específicos da Educação Física e das produções científicas acadêmicas da área como aporte à educação escolar indígena. De igual forma, na sua dissertação (MILESKI, 2014) é discutida a Educação Física escolar indígena por meio da abordagem dos sentidos dos documentos referenciais da educação indígena para compreender os delineamentos financeiros e humanitários que perpassam a construção de tais documentos.

Num outro olhar, a dissertação de Anastácio (2007), intitulada “*A Educação Física escolar na escola municipal indígena Marcolino Lili: uma possibilidade de fortalecimento étnico*”, realiza uma discussão relacionada com a educação escolar indígena desde o marco da

cultura e da diversidade, analisando as concepções de Educação Física na escola indígena como ideia central para a ruptura de tendências e paradigmas dominantes na área. Por último, Santos e Alencar (s.d.), no artigo "*A Educação Física na escola indígena Asuriní do Trocará*", investigam três fatores específicos que envolvem a disciplina da Educação Física no interior da escola indígena Asurini do Trocará.

O primeiro fator se situa em relação à posicionalidade da disciplina nos currículos das secretarias de educação. Em segunda instância, é realizada uma discussão no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem na escola, para, em um terceiro momento, estabelecer-se uma relação entre as maneiras por meio das quais a aula é desenvolvida dentro da instituição.

Na segunda discursividade encontramos as práticas corporais indígenas como parte dos conteúdos a se trabalhar nas aulas de Educação Física. No artigo "*Educação Física Intercultural: Diálogos com os jogos e brincadeiras Guarani*", Ferreira e Pimentel (2013) abordam a temática indígena como conteúdo curricular a se tratar nas aulas de Educação Física, ultrapassando o sentido biológico e esportivo rumo ao reconhecimento da cultura corporal de movimento dos povos indígenas e, neste caso, enfatizando-se jogos e brincadeiras. De forma muito próxima, o artigo intitulado "*As práticas corporais indígenas como conteúdo da Educação Física escolar*" (TENORIO; DA SILVA, 2014), apresenta uma reflexão acerca das práticas corporais indígenas e de sua aplicação nas aulas de Educação Física a partir de uma perspectiva intercultural. Neste sentido, os jogos e brincadeiras indígenas se materializam no texto como práticas de interação cultural que permitem aos estudantes vivenciar novas experiências de movimento com sentidos e significados diferenciados dos comumente abordados na Educação Física escolar.

Aproximando-se do tema das vivências, Fermino, Seára e Silveira (2011), no artigo "*Dias de Índio: Vivências e Discussões sobre a cultura Guarani Mbyá nas aulas de Educação física em uma escola não indígena*", discutem e refletem a partir das aulas de Educação Física sobre novos entendimentos e visões acerca das práticas corporais e culturais indígenas e dos modos de vida diferenciados do povo Mbyá Guarani.

Embora Ponciano (2015), no seu TCC "*Jogos tradicionais e Educação Física escolar: Reflexões iniciais*", não aborde de forma direta as práticas corporais indígenas como tema central do seu estudo, realiza um grande leque de reflexões relacionadas às contribuições dos

jogos tradicionais e culturais como conteúdo diferenciado para a aula da Educação Física escolar no ensino fundamental.

Por último, Corezomaé, Gonçalves e Lemos (2013), no artigo “*Etnomotricidade dos povos indígenas da aldeia Umutina: Contribuições para a educação das relações étnico-raciais*”, realizam um diálogo reflexivo a partir da diversidade cultural para compreender os processos educativos que a etnomotricidade, como ciência da motricidade humana, possibilita no ensino, transmissão e aprendizagem de práticas culturais específicas (danças, lutas, jogos, brincadeiras, festas etc.) dos povos indígenas habitantes da aldeia Umutina.

Na terceira discursividade, identificada como **Proposta Pedagógica**, é realizada uma interface entre a educação escolar indígena e a Educação Física, visando a realização de propostas pedagógicas e de intervenção para a afirmação e o reconhecimento da cultura corporal de movimento em escolas e povos indígenas específicos. Inicialmente encontramos o TCC de especialização de Melo (2013), intitulado “*Educação Indígena: Interfaces com a Educação Física*”, que – de forma geral – realiza uma conexão entre a educação indígena e a Educação Física escolar indígena como proposta de construção, ensino e sistematização do tradicional a partir da cultura corporal de movimento do povo Karajá na aldeia Buridina Majãdu. Por sua parte, Penagos-Barrera (2013), no seu TCC intitulado “*Propuesta Pedagógica para el jardín infantil GUE ATIKIB: practicas corporales de la comunidad indígena Muisca*”, propõe ações pedagógicas e curriculares que contribuam na reafirmação da cosmovisão e identidade ancestral a partir do reconhecimento, ensino e prática da cultura corporal de movimento na creche GUE ATIKIB (Bogotá) do povo indígena Muisca.

De forma similar, o TCC intitulado “*Educación Física para el desarrollo de la alteridad: Hacia un reconocimiento de la cultura Muisca*”, de autoria de Lozano-Lozano (2014), realiza uma proposta de intervenção curricular para as aulas de Educação Física de uma escola municipal indígena (Cota, Cundinamarca - Colômbia), objetivando o reconhecimento e o desenvolvimento da alteridade na cultura corporal de movimento do povo indígena Muisca.

A categoria **ESPORTIVIZAÇÃO** se encontra conformada por **8** produções (6 artigos, 1 tese e 1 dissertação) com temáticas muito próximas que tomam como recorte o megaevento dos Jogos dos Povos Indígenas nas suas diversas edições. Estas produções têm seu foco geral

na esportivização das práticas corporais que se apresentam durante a realização dos jogos, trazendo discussões acerca dos sentidos e significados culturais que estas práticas adquirem no transcorrer do evento.

Um dos autores que mais produções apresenta (4 artigos e 1 dissertação) é Medeiros (2008; 2010, s.d), que, em coautoria (em alguns dos casos), explora, desenvolve e analisa tópicos relacionados com a esportivização, o corpo e a cultura corporal dos povos indígenas participantes do evento. Gruppi (2013), em sua tese doutoral, realiza uma pesquisa histórica acerca da idealização e institucionalização dos Jogos dos Povos Indígenas, deixando entrever os sentidos que o evento carrega para a população indígena, para a mídia e para a população em geral. Os artigos de Coube e Dos Santos (s.d) e de Ruiz-Vicente e Salinero-Martín (2011) reforçam esses sentidos ao ressaltar o evento comemorativo como patrimônio imaterial e espaço de fortalecimento da identidade cultural indígena.

A quarta categoria, correspondente à **FORMAÇÃO SUPERIOR**, apresenta três artigos orientados à formação de professores indígenas e aos aportes que a Educação Física, como área de conhecimento, proporciona neste processo de educação diferenciada. No primeiro, intitulado “*A Educação Física no contexto da Licenciatura Indígena: Contribuições para a Formação de Professores do curso de Educação Intercultural/UFG*”, de autoria de Gonçalves, Cauhy e Siqueira (s.d.), foi realizada uma reflexão acerca da formação de professores no curso de licenciatura intercultural indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG) para atuarem no contexto da disciplina curricular da Educação Física na escola indígena, especificamente em temáticas relacionadas com saúde, esporte e lazer.

De forma muito similar, Beleni Saléte Grando (1997; 1999) apresenta dois artigos que abordam o processo de formação de professores indígenas. O primeiro, intitulado “*O ensino da Educação Física na formação de professores indígenas*”, problematiza a função social da Educação Física diferenciada e sua relevância para os povos indígenas que compõem o projeto de formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso. No segundo, intitulado “*A cultura Corporal Indígena: Um desafio para a formação do professor índio*”, a autora intenta analisar a educação escolar indígena e sua relação com o processo de formação docente em referência às manifestações corporais próprias dos povos indígenas e aos sentidos e significados que a cultura corporal ocidental tem materializado no interior da sua escola.

Com **12** produções (6 artigos, 4 dissertações e 2 teses), a quinta categoria, **PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS**, reúne um conjunto de produções com diversidade de temáticas que fazem referência direta à cultura corporal de movimento dos povos indígenas como jogos, brincadeiras, rituais, pinturas corporais, danças, entre outros. Nestas produções, o artigo de Seára (2015) e as dissertações de Bento (2012) e Canon-Buitrago (2015) abordam as brincadeiras, os jogos e o jogo autóctone com sentidos específicos direcionados nas seguintes ideias: o primeiro ressaltando as configurações culturais construídas a partir das técnicas corporais; o segundo relacionando os processos educativos e culturais que a prática do jogo possibilita nos povos indígenas; o último, compreendendo os sentidos cosmológicos que são atribuídos ao jogo autóctone como manifestação própria dos povos indígenas.

Por outro lado, autores como Grando (2004), Saneto e Anjos (2012), Saneto (2012), Seára (2012) e Medeiros (2013), estabelecem uma diversidade de práticas corporais interculturais que, ao serem exploradas, ressignificam, hibridizam ou transcendem as fronteiras entre o tradicional, o moderno e o contemporâneo. Em outra perspectiva, Silva (2010), mediante um percurso histórico, identifica os processos de hierarquia a que foram submetidas as práticas corporais indígenas e africanas pela cultura europeia do século XIX nos estados de Santa Catarina e Goiás. Na mesma lógica, Ferreira *et al.* (2005) apresentam um mapeamento histórico sobre os jogos tradicionais indígenas, eventos e locais mais representativos destas práticas no Brasil.

Finalmente, Alencar (2007) sintetiza a produção de conhecimento sobre as práticas corporais indígenas na Educação Física por meio de uma revisão sistemática na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE), apresentando alguns apontamentos teóricos acerca dos sentidos históricos em que estas produções têm sido abordadas. Pela sua parte, Grando et al (2009) tentam conhecer as práticas corporais presentes nos Jogos dos Povos Indígenas e as formas que estes povos se organizam para se integrarem com os demais grupos sociais do país.

Na última categoria, **POLÍTICAS PÚBLICAS**, encontram-se 2 artigos e 1 referencial curricular, que visam a necessidade de formar e estabelecer políticas públicas que permitam diminuir as problemáticas sociais com as quais permanentemente convivem os povos indígenas no Brasil. Encontramos que Ferreira (s.d) se aproxima aos conflitos históricos e

políticos que os povos indígenas têm vivenciado para o reconhecimento dos seus direitos sociais e culturais no Brasil. Da mesma forma, Pimentel, Uema e Oliveira (2013), no artigo “*Formação de Lideranças e educação para o Lazer na realidade indígena: relato de um diálogo multicultural*”, refletem sobre os significados da educação para o lazer no contexto social indígena com o objetivo de mostrar a pendente falta de políticas públicas para melhorar os espaços de educação, transmissão e práticas tradicionais como direito público social. Por último, foi adicionado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), o qual fundamenta e direciona os processos da educação escolar indígena nas diferentes áreas de conhecimentos entre as que se encontra a Educação Física.

Mapear a literatura acerca das práticas corporais indígenas nas principais bases de dados brasileiras e colombianas possibilitou não somente conhecer as produções acadêmicas desenvolvidas nesta temática, como também compreender os focos e direcionamentos pelos quais tem transitado estes tipos de estudos, tanto nas ciências sociais e humanas como no campo específico da Educação Física.

A maioria da literatura encontrada abordou temas relacionados com a escola, a esportivização das PCI no evento dos jogos dos povos indígenas e práticas corporais específicas (jogos, brincadeiras, rituais, pinturas corporais e danças) como espaço de diálogo, reconhecimento e aprendizagem cultural, o que é positivo, já que permite interpretar a existência da preocupação por produzir conhecimento neste tipo de práticas desde distintas lentes e especialidades. Contudo, ficou evidente que questões relacionadas ao corpo, à formação superior e à formulação de políticas públicas a partir do campo da Educação Física têm sido pouco exploradas, possivelmente pela trajetória científico/acadêmica da área, pela falta de discussão desta temática nos cursos de graduação e pela falta de pesquisas que abordem esta perspectiva.

A revisão de escopo mostrou que o tema das práticas corporais indígenas dentro do campo da Educação Física – e, especificamente, nos currículos de formação de professores – é pouco estudado, o que reforça o objetivo principal da presente tese ao analisar a posicionalidade e as formas de aparecimento destas temáticas no currículo de formação da Licenciatura em Educação Física. Este desafio permitirá entender mais a fundo a abordagem da Educação Física a partir de uma perspectiva intercultural nos currículos de formação de

professores, possibilitando mudanças no reconhecimento de outras existências culturais presentes em espaços em que sujeitos, saberes e contextos interagem constantemente.

5 ANÁLISE DO DISCURSO E A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

5.1 FUNDAMENTOS DA AD EM PÊCHEUX

A fim de expor a forma como o presente processo se encontra estruturado, é importante levar em consideração que a construção metodológica da pesquisa se encontra posicionada a partir da análise do discurso (AD) na perspectiva de Michel Pêcheux (1988) como procedimento metodológico de produção de sentidos, visando encontrar algumas evidências de sentido presentes nas diversas materialidades discursivas que constituem o *corpus* empírico a ser analisado. Sob este ponto de vista, nosso dispositivo de análise está construído com base em um enfoque qualitativo, devido ao fato de que é necessário entender de forma adequada pensamentos, discursos, movimentos e atitudes a partir de variáveis que delimitem a realidade contextual do campo que se deseja investigar.

Para Flick (2009, p. 23), “os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes” para que possam ser realizadas, como menciona Stake (2011), descrições e interpretações das ações humanas, levando-se em conta a intencionalidade do pesquisador frente às estruturas a serem pesquisadas.

Na perspectiva da AD, a linguagem não é um elemento transparente que se encontra configurado a partir de questões simbólicas que fazem com que o sujeito se identifique de forma linear com um ou múltiplos sentidos em um campo social determinado; ela representa um elemento mediador entre a história, a realidade contextual e o homem, que, interpelado ideologicamente, possibilita comunicar (ou não) ideias carregadas de significados que, a partir de uma posição específica, geram variados efeitos de interpretação entre cada um dos interlocutores. É assim que na AD busca-se descrever e interpretar a constituição, a formulação e a circulação dos sentidos na sociedade, mediante a articulação necessária e indissociável da língua com a história (PIOVEZANI; SARGENTINI, 2015).

A análise de discurso francesa se constitui como uma disciplina de confluência, uma vez que se inscreve em um lugar em que se juntam três regiões de conhecimentos, quais sejam: o materialismo histórico, como uma teoria das formações sociais, inclui-se então a ideologia; a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; e por fim, a

teoria do discurso, como determinação histórica dos processos semânticos. (BRASIL, 2011, p. 172 – 173).

Para Fernandes (2008, p. 65), a AD rejeita a noção positivista do dado como sendo produto do processo em favor do fato que permite ao analista compreender o funcionamento discursivo do processo em sua relação com as condições de produção, o que propicia abordar as evidências não como próprio objeto de análise e sim na intenção de conhecer como surgiram seus processos de produção. O discurso como lugar de interconexão entre a língua, a história e distintas materialidades linguísticas determina sentidos socialmente constituídos a partir da formação de sujeitos interpelados ideologicamente que, mediante a repetição de ideias, práticas e rituais, configuram mecanismos de controle que mobilizam elementos de identificação simbólica relevantes a uma memória de um grupo social determinado. É por isto que a história constitui um referente importante na materialização dos processos de produção discursiva, fazendo com que interlocutores, desde determinadas posições sociais, reproduzam, interpretem e outorguem sentidos e significados que podem terminar deslizando entre cada um dos agentes de discurso.

Os discursos não existem isoladamente, eles estabelecem relações com outros discursos a partir de uma ação agonista ou antagonista, possibilitando a inscrição e identificação dos sujeitos em formações de caráter discursivo que propiciam ou apagam a produção simbólica em determinadas práticas culturais. Em palavras simples, os discursos se constituem a partir de outros elementos discursivos já ditos em função das relações de dominação, subordinação e contradição que perpassam as funções simbólicas e ideológicas de sujeitos ao interior da sociedade da qual eles fazem parte.

Se entendemos que o sujeito se encontra inscrito na história e este, por sua vez, é constituído, afetado e significado pela mesma, o sujeito está determinado por um lugar de formação social; um lugar a ocupar já dado que regula, condiciona ou legitima aquele conjunto de discursos, falas e comportamentos enunciáveis, constituindo de forma direta seu próprio dizer. Em palavras mais simples, o sujeito como agente do discurso se autoriza e é autorizado sob sua posição como forma material da existência social a enunciar o que pode ou não ser dito desde um lugar socialmente reconhecido.

O discurso se constitui em seu sentido porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. (ORLANDI, 1999, p. 43).

Orlandi (2009, p. 18) afirma, que o modo de se significar um espaço vai de par ao modo como são significados os sujeitos desse espaço, o que leva a entender que as ambiências se encontram relacionadas de forma direta com práticas de características ideológicas, outorgando sentido e significado aos diversos discursos com os quais os sujeitos se (des)identificam pelas condições de produção que circulam nesse ambiente.

“Os sentidos nas palavras não existem em si mesmos, eles são determinados pelas posições ideológicas constituídas nos processos sócio-históricos nas quais estas palavras, expressões e proposições são produzidas” (PÊCHEUX, 2016, p.146). É dessa forma que se movimentam redes de sentido que, embora possam se sedimentar com o passar do tempo, também têm a possibilidade de serem repensadas, abastecendo discussões e posicionamentos divergentes que determinam outras formas de ver e significar os processos educativos no interior da sociedade. Diante dessa colocação, é possível compreender que “a produção de sentido não se dá por propriedades intrínsecas da língua ou dos signos, mas precisa de uma outra materialidade” (PAVAN, 2012, p, 37), em cujo funcionamento se estabeleçam regularidades entre aquilo que deve ser entendido e o que não se deve entender – em especial na educação – como parte de uma filiação histórica entre as práticas educativas, os conteúdos transmitidos e a função social e política outorgada a educação.

Com relação a isso, Laclau (2016, p. 119) menciona que “nenhum discurso é inocente ou indiferente à presença de outros discursos: Um discurso pode constituir apenas as condições de pensabilidade de certos objetos por meio da construção da impensabilidade de outros objetos”, o que reafirma que a própria impensabilidade se encontra presente em espaços políticos, legislativos e educativos como parte constitutiva das Formações Discursivas (de aqui em diante FDs) e seus sentidos totalizantes.

A noção de formação discursiva tomada de empréstimo a Michel Foucault, começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu ‘exterior’: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente

‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sobre a forma de ‘preconstruídos transversos’ (PÊCHEUX, 1990, p. 314).

As FDs são constituídas partindo da ideia de que como os sujeitos ocupam uma posição dada no interior de uma sociedade determinada, e como a sociedade é constitutiva pela inscrição de agentes sociais com um conjunto de discursos e posicionamentos ideológicos circulantes nas suas exterioridades, as FDs são o conjunto de cadeias, saberes ou ideias identificáveis no interior de um ou vários discursos que, por meio de um processo de produção de sentidos, mobilizam assuntos e posições ideológicas relacionadas com aquilo que o sujeito pode e deve dizer em situações determinadas. Para Orlandi (1996, p. 138), estes agentes “são sujeitos que tem seus lugares na ordem social – podem ocupar posições diferentes, e mesmo polêmicas, dentro de formações discursivas diferentes, o que desempenha um papel fundamental nas condições de produção discursivas provenientes de uma ordem social lógica que estabelece uma dinâmica de interação entre o lugar da fala e os sentidos a serem transmitidos. Em outras palavras, toda FD define parâmetros que remetem a uma determinada formação ideológica que, por sua vez, legitima aquilo “que pode e deve ser dito a partir de uma determinada posição em uma dada conjuntura” (Piovezani e Sargentini, 2015, p. 50), apagando, silenciando ou acolhendo outros tipos de FD. É o lugar de constituição dos sentidos.

Poderíamos resumir essas teses dizendo: as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam, o que significa que elas tomam seus sentidos em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos então formação discursiva aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma alocução, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (PÊCHEUX, 2016. p. 39).

Sendo assim, como as FDs determinam sentidos e constituem o sujeito do discurso desde distintas regularidades, as mesmas FDs são sustentadas pelo que Pêcheux (2009, p. 148-149) denomina interdiscurso, que seria o “‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas”, delimitando assim o já-dito

e tornando possível o a dizer. É um conjunto de formulações feitas e esquecidas que determinam aquilo que já dizemos, tendo em vista que, para que aquilo que eu “falo” tenha sentido, é preciso que aquilo já faça sentido e esteja interiorizado simbolicamente por sujeitos, grupos ou realidades de um contexto social determinado. O interdiscurso não é o deslizamento em si, mas o conjunto de FDs nas quais o sujeito transita dependendo do significado que lhe atribuem aos distintos atos enunciativos que finalmente acionam alguns discursos a partir da memória.

Sendo assim, algumas das formações discursivas (FDs) que perpassam as materialidades que fazem parte do presente estudo funcionam como uma espécie de fronteira que não é fechada hermeticamente, mas que é permeada a partir da identificação e aproximação de sentidos de caráter histórico, legal, científico, institucional, pedagógico e intercultural. Considerando que a AD trabalha com sujeitos construídos histórica e socialmente, e que estes sujeitos se encontram inscritos em diversos discursos ideológicos que ao mesmo tempo (re)produzem significados que muitas vezes não coincidem em relação a uma mesma temática, o efeito de sentido (relação entre o descritível e o interpretável) escapa a uma outra formação logicamente estabilizada de pressupostos de obviedade (nem sempre óbvios), gerando pluralidades nas formas de entender e interpretar assuntos específicos.

Em pesquisa dissertativa, Pavan (2012, p. 44) menciona que “Pêcheux, ao pensar a teoria do discurso, alia o campo da prática política ao campo da prática discursiva e considera a relação entre ideologia e discurso” como constitutivas das formações ideológicas, devido a que a própria ideologia em conjunto com os sentidos propriamente interpelados, são materializados nas formações discursivas que determinam a especificidade do enunciado.

Para a análise de discurso o que conta, pois, é o discursivo, que leva em conta a materialidade linguística, sem, entre tanto dissociá-la da presença do histórico, aqui compreendido não como sequência cronológica, nem como relações de causa e consequência, mas como historicidade, entendida como produção simbólica ou, se preferirmos, como trabalho discursivo que organiza sentidos conflitantes para as relações de poder presentes em uma formação social (INDURSKY, 1998, p. 14).

Seguindo esta linha, entendo o ideológico como esse conjunto de formas de reprodução, legitimação e naturalização de certos princípios ou condições de existência que,

dependendo do lugar que ocupa o sujeito na estrutura social, põe em relação um complexo processo de constituição de sentidos simbólicos e de interpretação (interpretação já carregada de sentidos ideológicos) interpelados pelo histórico e materializados na língua.

“A ideologia é, em AD, o modo particular com que cada sujeito se relaciona com a linguagem e produz, para ele, o seu lugar no interior do complexo de formações ideológicas” (SCHONS; MITTMANN, 2009, p. 301). Embora a língua (como sistema de signos e regras gerais formais comum aos processos discursivos) seja a mesma para os indivíduos de um grupo social determinado, esta não garante uma efetividade interpretativa de características unívocas devido a que os processos ideológicos que historicamente tem acompanhado a constituição do sujeito, interferem representativamente na estruturação dos sentidos que o sujeito discursivamente lhe outorga desde seu lugar social, pois os processos ideológicos se materializam no discurso assim como o discurso se materializa na língua.

Dito de outra forma, a ideologia é a condição que permite uma estreita determinação entre a constituição do sentido e a constituição do sujeito, já que, como menciona Grantham, (1975, p. 4) “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que produza o dizer; [...] uma ideia de evidência ‘subjética’, entendendo-se subjética como evidências nas quais se constitui o sujeito” pela sua própria interpelação. Como indica Althusser (1985, p. 94), trata-se de uma “forma de exposição particular concreta o suficiente para que possa ser reconhecida e abstrata o suficiente, para que possa ser pensável e pensada, dando origem ao conhecimento”.

Para Mittmann (2007, p. 155), quando o objeto de análise é um objeto teórico, é preciso ressaltar que a teorização determina o procedimento metodológico da mesma forma que este nos faz refletir sobre a teoria, o que garante uma base consistente em relação às interpretações produzidas pelo analista do discurso. Como a AD trabalha com sujeitos, saberes e práticas construídos ideológica, histórica e socialmente, também é necessário considerar as condições de produção que levaram a afiançar a constituição desse tipo de prática, atribuindo sentidos socialmente determinantes às concepções de sujeito, saberes e conceitos da Educação Física nos distintos espaços da vida social. Deste modo, considero que a análise discursiva pêchetiana me possibilita compreender, a partir de uma visão intercultural, como se encontram posicionadas as questões indígenas em um currículo de

formação humanista e quais foram as condições de produção discursivas que permitiram seu aparecimento e abordagem no respectivo programa.

Considerando que a UPN se encontra posicionada como a orientadora dos processos pedagógicos do país, rastrear desde distintas materialidades empíricas (Marco legal, Currículo da licenciatura em Educação Física, Ementas curriculares, PCPs⁴⁰, Entrevistas e Vídeos institucionais) as condições de produção, o aparecimento e a posicionalidade das temáticas indígenas no PCLEF ajuda a entender a emergência de sentidos e possibilidades que contribuíram para uma renovação epistêmica, humanista e disciplinar da Educação Física no país, já que, como afirma Indursky (1998, p. 10), um discurso não se encontra reunido em um mesmo texto. Um discurso está disperso por muitos textos, oriundos de diferentes autores, escritos em distintos espaços e em épocas diversas.

A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. Ela é “garantida” pela memória sob dois aspectos: (a). *Memoria institucionalizada* (arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela. (b). *a Memória constitutiva* (o interdiscurso), o trabalho histórico de constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar os sentidos (ORLANDI, 2005, p. 45 – 46).

Reconhecendo essa linha, o analista de discurso deve estar atento a captar como as condições de produção mobilizam um conjunto de funcionamentos discursivos em outros espaços e lugares de sentidos, que, no caso do PCLEF, partem de uma outra produção simbólica-interpretativa das/nas práticas curriculares e pedagógicas, que ao serem incorporadas institucionalmente ocupam posições de reconhecimento, modificando as perspectivas da formação do educador físico no âmbito acadêmico, social e profissional.

A partir deste movimento interpretativo, é possível compreender como outras formas de entender e interatuar com o mundo passaram a ocupar outro lugar (anteriormente não considerado devido ao pensamento cientificista estruturado da área) no processo de formação

⁴⁰ O Projeto Curricular Particular (PCP) é a prospecção de vida profissional que desenvolvem os estudantes como requisito para optar pelo título de Licenciado em Educação Física. No Brasil, seria academicamente equivalente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

docente e como esses posicionamentos possibilitaram uma abordagem e/ou aparecimento parcial de questões relacionadas com as temáticas indígenas e sua cultura corporal de movimento. Com base nisso, meu percurso analítico parte da seleção de um conjunto diferenciado de materialidades que, produzidas em temporalidades diversas e constituídas individualmente desde o histórico, o linguístico e o ideológico, aproximam-se a um campo discursivo específico para entender as condições de produção que possibilitaram o posicionamento e aparecimento das temáticas indígenas e seus efeitos de sentido em um currículo de formação humanista.

5.2 PROSPECÇÃO EMPÍRICA E MODOS DE OPERACIONALIZAR A ANÁLISE

O desenvolvimento do processo metodológico foi considerado a partir de duas etapas sequenciais e descritivas (composição da materialidade empírica e modo de operacionalizar as análises) que, em seu conjunto, percorrem diversos caminhos de abstração de materialidades pertencentes a recortes de memórias discursivas específicas, entretecendo um quadro de fios condutores para dar conta das evidências analíticas que demanda a temática investigada.

Para Mittmann (2007, p. 153), “dependendo do recorte teórico-metodológico efetuado pelo analista, diferentes caminhos podem ser percorridos”, especialmente se ele levar em consideração que as distintas materialidades como unidades de análises discursivas apresentam um funcionamento determinado pelas condições históricas em que foram produzidas e as que deverão ser desvendadas por caminhos traçados arqueologicamente.

“Como pesquisadores, acionamos nossa habilidade de arqueólogos, buscando, resgatando, selecionando, isolando, relacionando, agrupando e organizando recortes de textos, (MITTMANN, 2007, p. 153). A partir deste olhar, e segundo Aiub (2012), é este o trabalho do analista: recortar sequências discursivas (SDs), fazendo relações com a formação discursiva de referência, pensando as posições-sujeito, delimitando as fronteiras instáveis destas formações discursivas que levem a detectar momentos específicos de interpretação como tomadas de posição frente as próprias evidências. A Sequência Discursiva (SD) é entendida nesta tese como “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase” (COURTINE, 2014, p. 55) que, como recorte das diversas materialidades empíricas, permite

perceber a circulação e os movimentos de produção de sentidos em referência às condições de produção de discursos.

Neste processo, é importante deixar esclarecido que a leitura do analista não pode estar direcionada à procura dos sentidos verdadeiros das coisas (até porque não é possível ter acesso ao real devido aos constantes furos e equívocos que se apresentam nas diferentes formas de entender e interpretar fatos), e sim a compreender por que alguns desses sentidos ficam mais evidentes do que os outros. Sendo assim, e acionando nosso procedimento analítico, abaixo serão descritas detalhadamente cada uma das etapas que fazem parte do presente percurso de análise.

Para a composição da materialidade empírica, como primeira etapa da pesquisa, foi realizado o levantamento de variadas materialidades empíricas (algumas como dados secundários e outras como dados primários) que desde seus alcances e perspectivas analíticas contribuíssem para entender a constituição discursiva sobre o posicionamento e formas de aparecimento das temáticas indígenas no currículo de formação de professores da licenciatura em Educação Física da FEF.

Para Pêcheux (1997 p. 57), o arquivo “é um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” que, permeado por elementos da memória histórica, práticas ideológicas e materialidades linguísticas, participa de uma tomada de posição interpretativa gerando sentidos de opacidade entre os enunciados simbólicos e suas identificações discursivas.

Desse modo, o arquivo não é visto como um conjunto de "dados" objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos. O material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de "comprovação", onde se suporia uma interpretação unívoca. (NUNES, 2007, p. 374)

Nesta pesquisa, os arquivos que constituem nossa materialidade empírica se encontram organizados da seguinte forma:

Figura 10 - Arquivos que constituem as materialidades a serem analisadas (Anexo 1)

MATERIALIDADES A SER ANALISADOS NA PESQUISA	
Característica	ARQUIVOS
1. Legislação Nacional	Lei 115 de 1994 (Lei geral de Educação)
	Lei 30 de 1994 (Lei do ensino superior)
	Lineamentos Curriculares da Educação Física, Recreação e Esporte
2. Institucional	Projeto Curricular Licenciatura em Educação Física (PCLEF - 2000) da Universidade Pedagógica Nacional
	Planos de aula dos diversos espaços de encontro acadêmico (disciplinas) da licenciatura em educação física. (2009 - 2011 - 2012 - 2013 - 2014 - 2015).
	Listado de Trabalhos de conclusão da licenciatura (TCCs) ou Projetos Curriculares Particulares (PCP) desde 1987 até 2015.
	Um Vídeo Institucional sobre o PCLEF
	Três entrevistas a personagens-chaves da FEF da UPN.

Fonte: **Autor**

A categoria de “Legislação Nacional” está integrada por **três arquivos** que organizam, regulam e/ou regulamentam no nível nacional o sistema educativo escolar, o sistema educativo superior e as diretrizes ou lineamentos curriculares da Educação Física para o país. Para fins específicos da pesquisa, foi necessário adquirir com recursos próprios os livros “**Ley General de Educación**” (edición 2016), que reúne e atualiza os referidos documentos legislativos das primeiras duas leis (e algumas outras relacionadas com a educação), e os “**Lineamientos Curriculares de educación física, recreación y deporte**” (2000), com a finalidade de serem usados como materialidades no processo de análises da presente pesquisa. Não foram utilizados os supracitados documentos em versão de livre acesso na web porque se encontram publicados apenas em uma primeira edição, não acrescentando as diversas atualizações que neste caso se encontram presentes nos textos anteriormente referenciados.

Na categoria “Institucional” se encontram inscritos cinco arquivos ligados à “Universidad Pedagógica Nacional” e, mais especificamente, ao Programa de formação em Educação Física da FEF. Inicialmente, para ter acesso aos variados arquivos que compõem as

materialidades específicas desta categoria, foi encaminhada uma carta de apresentação formal do pesquisador por intermédio do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEFiD – UFRGS à “Decanatura” da FEF da UPN solicitando a permissão, colaboração e acesso ao material necessário para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Inicio mi recorrido para entregar la carta de presentación realizada por la ESEFiD – UFRGS a la decanatura de la universidad con el fin de solicitar el permiso y el acceso a las diferentes informaciones que necesitaré para desarrollar la investigación [...] pues es la decanatura de la facultad de educación física quien finalmente autorizará o no mi aproximación a los datos y las fuentes de información necesarias. (DIARIO DE NOTAS, p. 3).

Após o recebimento da carta (Anexo 2) e o aceite verbal da “decanatura da faculdade”, a procura e o acesso de algumas das informações foram feitas de forma rápida enquanto outras tiveram que ser selecionadas, organizadas, digitalizadas e tabuladas dentre um grande volume de documentos não catalogados ou arquivados em distintas dependências da Universidade. Desta forma, os documentos procurados inicialmente foram os seguintes:

O Projeto Curricular da Licenciatura em Educação Física (PCLEF) da *Universidad Pedagógica Nacional*; planos de aula das diversas disciplinas e/ou espaços acadêmicos da licenciatura; lista de TCCs (trabalhos de grado ou PCP dependendo da versão curricular) desenvolvidos historicamente como requisito fundamental para o licenciamento dos seus estudantes; um vídeo institucional sobre o respectivo programa de formação e três entrevistas feitas a professores-chave que fazem parte da Faculdade de Educação Física.

O primeiro arquivo a ser procurado foi o Projeto Curricular Licenciatura em Educação Física (PCLEF, 2000), o qual se encontra teórica, epistemológica e pedagogicamente baseado em uma visão humanista, social e interdisciplinar a respeito da formação docente.

Inicio mi día solicitando la información a la profesora Sonia López quien a partir de una conversación directa se había comprometido en pasarme la información relacionada al proceso de renovación del registro calificado. Esta información fue recibida en medio digital donde se encuentran los siguientes documentos: **a.** Proyecto Curricular de la licenciatura **b.** Planos teóricos de estudio y temas derivados actualizados que fundamenta lo que debe ser abordado en cada espacio de encuentro académico. (DIARIO DE NOTAS, p. 55 – 56)

Em relação ao **segundo arquivo**, a intenção inicial era reunir as ementas curriculares disciplinares desde o início do PCLEF (ano 2000) até o ano 2015 para ter uma completa informação relacionada às abordagens temáticas de cada uma das disciplinas do currículo de formação. Isto foi impossível de se realizar especificamente por três situações: a primeira consiste no fato de não existir um arquivo físico/virtual que condensasse os referidos documentos nesse período específico de tempo. A segunda, pelo fato de a faculdade não fazer de forma recorrente a solicitação aos docentes dos planos de aula pertencentes aos diversos espaços acadêmicos ministrados e a terceira, por fim, por conta da mudança que a FEF realizou no ano de 2007 para um novo *campus universitario* (em construção pela UPN), o que fez com que muitos dos documentos pertencentes ao período anterior fossem esquecidos, descartados ou perdidos no processo de mudança de local.

Luego de esta charla, le pregunto a la profesora Judith acerca de los programas analíticos desde el año 2000 hasta el 2015 los cuales me interesan para el análisis ya que hacen parte de la temática central de la investigación. Ella me responde que durante muchos años, los profesores no realizaron programas académicos ya que ni la licenciatura los solicitaba, ni los mismos profesores realizaban programaciones formales de ese tipo. Por ese motivo, en muchos años (en especial los años iniciales del PCLEF) no se encuentran archivos o registros específicos (DIARIO DE NOTAS, p. 21).

Levando em consideração o movimento anterior, iniciei as buscas no arquivo da faculdade encontrando um grande número de pastas e documentos que contêm diversidade de assuntos entre as quais foi possível achar algumas ementas curriculares com datas pertencentes a diversas épocas. Nessa lógica, os documentos tiveram que ser separados, lidos, classificados e organizados fisicamente (com o cuidado e a paciência que caracteriza um arqueólogo) a fim de reunir, agrupar e relacionar aquele conjunto de documentos que seriam parte da minha materialidade de pesquisa.

Com o transcorrer do tempo, as buscas foram apresentando alguns resultados interessantes que ajudaram nas demandas e na organização do próprio processo, na medida em que foram encontradas algumas pastas rotuladas com o nome de “Programas Analíticos” pertencentes aos anos de abrangência da pesquisa, agilizando, de certa forma, o processo de procura, catalogação e organização dos arquivos.

Ao esgotar todas as buscas no arquivo e nas dependências da faculdade, reparei que só havia encontrado em formato físico ementas curriculares dos anos 2009, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, as quais deveriam ser organizadas manualmente levando em consideração o semestre, a disciplina, a turma e o período do ano (I ou II) correspondente. Em seguida, foi necessário digitalizar de forma individual cada uma das ementas encontradas com a finalidade de realizar uma cópia virtual dos achados para facilitar sua posterior análise e como compromisso de contraprestação para com a FEF pela ajuda proporcionada no processo de produção e buscas das informações.

Es por esto que solicito el préstamo de este material para realizar la digitalización de todos los documentos encontrados ya que hasta la fecha no existe ningún tipo de archivo digital que conserve todos esos datos [...] Sin embargo, la decanatura de la FEF me facilita algunas herramientas necesarias (escáner) para facilitar la digitalización, sistematización y organización de los documentos encontrados (DIARIO DE NOTAS, p. 27-8).

Ao aceitar o uso dos equipamentos da própria faculdade, organizei um plano de trabalho que previa horários, tempos, uso de espaços e descansos com a finalidade de não atrapalhar as atividades laborais dos próprios funcionários, pois os equipamentos usados no processo de digitalização também eram utilizados frequentemente em tarefas de caráter administrativo. Enquanto desenvolvia a digitalização das ementas encontradas, percebi uma série de obstáculos que fizeram com que a virtualização daqueles dados apresentasse um processo de organização e planejamento muito mais complexo do que o pensado inicialmente, apresentando as seguintes eventualidades:

- Ao digitalizar o arquivo, o *scanner* nomeava instantaneamente o documento com um número consecutivo interno que não poderia ser trocado instantaneamente, mas somente após a finalização do uso do aparelho, o que me faria perder muito tempo na troca dos nomes, razão pela qual decidi manter o nome original designado pelo sistema.
- Um segundo inconveniente apresentado no processo de digitalização foi que alguns dos documentos eram pertencentes à turma I (manhã) e/ou turma II (tarde), mas em alguns dos casos não era referenciada uma turma específica, o que permitiu não

considerar estas características como categorias de classificação e sim considerar o conjunto total do arquivo como uma totalidade onde fosse considerado o semestre, o ano e a disciplina.

- O terceiro inconveniente apresentado estava relacionado com a repetição de alguns dos documentos digitalizados entre as próprias áreas, semestres, disciplinas e anos.

Por conta disso, fiz a digitalização da totalidade dos documentos correspondentes para cada ano com o objetivo de que, ao finalizar o processo, pudesse ler, catalogar, organizar ou eliminar de forma mais tranquila os arquivos resultantes da supracitada materialidade.

Em conclusão, após ajuda da coordenadora do programa e alguns dos funcionários da secretaria da licenciatura em Educação Física da FEF, foram achadas e digitalizadas **783** ementas curriculares pertencentes aos anos 2009, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015 dos diversos espaços acadêmicos do programa da licenciatura em Educação Física. Após o processo total de digitalização da informação, foram realizadas três etapas sequenciais que proporcionaram uma organização lógica, cuidadosa, exaustiva e de rigor científico devido à numerosa quantidade de documentos encontrados. Seguindo esta lógica, as etapas foram distribuídas da seguinte forma:

- 1. Download da informação digitalizada:** Feita a digitalização de cada documento, o equipamento possibilitou salvar o arquivo em formato PDF, o qual era encaminhado a um endereço eletrônico (neste caso o endereço pessoal) onde foi feito o *download* para que, na próxima etapa, os arquivos fossem identificados e organizados em pastas específicas.
- 2. Organização e sistematização da informação em semestres e disciplinas:** Para esta segunda etapa foi feita a organização, tabulação, sistematização e leitura do conjunto de arquivos resultantes da etapa anterior (anos), localizando cada ementa curricular em relação aos sete espaços acadêmicos⁴¹ e aos dez semestres da licenciatura nas suas correspondentes pastas (Apêndice 11). Além disso, foram

⁴¹ Os arquivos foram organizados em sete pastas que representam os seguintes espaços acadêmicos: “Formação Teórico Humanística”; “Formação Teórico Disciplinar”; Formação Teórico Pedagógica”; “Oficina de Confrontação”; “Oficina de Corpo”; “Oficina de Experiências Corporais”; “Oficina de Linguagens”.

selecionadas e descartadas as ementas que se encontravam repetidas entre as mesmas disciplinas, diminuindo consideravelmente o conjunto final de arquivos a serem objeto de análise.

Uma das principais características que apresentava a totalidade das ementas curriculares era a pré-formatação única em que elas se encontram realizadas, apresentando itens específicos já preestabelecidos (ou a ser preenchidos) para cada espaço acadêmico (Anexo 3). Sendo assim, as únicas mudanças apresentadas neste pré-formato eram as questões próprias da disciplina (*justificación, propósitos, objetivos, metodología, temas a ser abordados, evaluación, bibliografía*) que, em muitos dos casos, apresentavam a mesma regularidade entre diferentes semestres, disciplinas e anos. Os resultados finais das etapas anteriores apresentaram os seguintes resultados:

Figura 11 – Sistematização Arquivos Digitalizados - Ementas Curriculares

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Disciplinas							
<i>Formação Teórico Humanística</i>	20	0	4	19	31	29	32
<i>Formação Teórico Disciplinar</i>	3	0	3	12	30	29	25
<i>Formação Teórico Pedagógica</i>	9	0	5	14	33	23	31
<i>Oficina de Confrontação</i>	4	0	1	12	17	16	20
<i>Oficina de Linguagens</i>	6	0	3	13	33	18	20
<i>Oficina de Experiência Corporal</i>	18	0	7	18	37	29	35
<i>Oficina de Corpo</i>	0	0	9	15	36	33	31
TOTAL	60	0	32	103	217	177	194

TOTAL FINAL	783
--------------------	------------

Fonte: **Autor**

Realizada a leitura da totalidade (783) dos arquivos em questão, foi aplicado um filtro com o objetivo de visualizar, mapear e organizar um conjunto de ementas curriculares (**50**)

que faziam referência direta a três temáticas de interesse para o pesquisador, mencionando questões referentes ao indígena, à interculturalidade e à diversidade. (Apêndice 12).

Estas 50 ementas curriculares foram lidas novamente com a finalidade de se estabelecer um agrupamento geral e específico em relação às temáticas de interesse para analisar as informações de base em relação à presença, posicionalidade, discursos e formas de abordar as temáticas indígenas, interculturais e de diversidade no currículo de formação docente da licenciatura. Neste processo foram organizados os achados em três núcleos temáticos (indígenas, interculturalidade, diversidade) que reuniam as ementas curriculares correspondentes a cada temática apresentando regularidades e variações nas formas de abordar o respectivo tema. Sendo assim, os núcleos temáticos apresentaram as seguintes características:

- a. **Núcleo Temático Indígena:** Este núcleo temático agrupou um total de 16 ementas curriculares que abordavam “jogos ancestrais” “cosmovisão indígena” e “práticas corporais indígenas”.
- b. **Núcleo Temático Interculturalidade:** Este núcleo temático reuniu 12 ementas curriculares relacionadas com a interculturalidade e sua interface com a Educação Física como eixo central de estudo.
- c. **Núcleo Temático Diversidade:** Este núcleo temático apresentou 22 ementas curriculares relacionadas com elementos como “a diversidade”, “a identidade”, “o multicultural” e o “colonialismo”, entre outros.

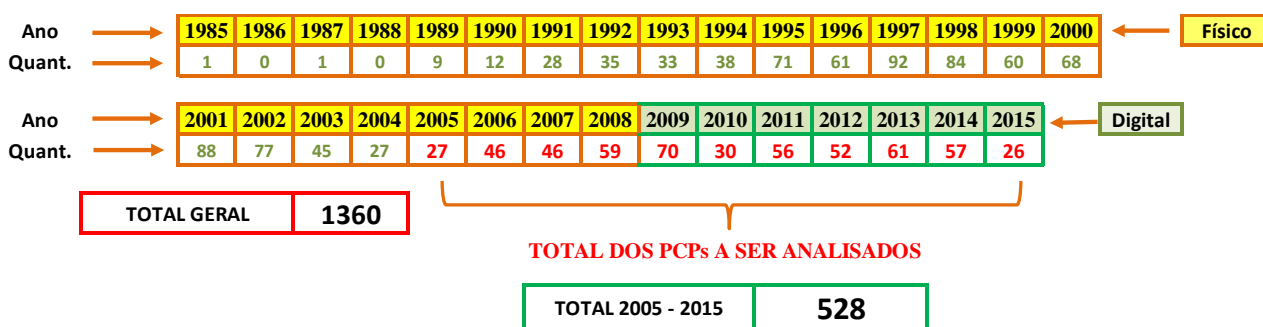
As ementas curriculares agrupadas em cada um dos núcleos temáticos anteriormente descritos apresentaram uma particularidade que fizeram refinar ainda mais o conjunto final de arquivos presentes para esta materialidade: muitas das ementas em questão eram idênticas para diferentes espaços acadêmicos, semestres e anos, o que levou à decisão de eliminar os documentos idênticos e considerar como arquivos para análise aquelas que apresentavam algum tipo de diferença para os referidos núcleos temáticos. Sendo assim, os referidos núcleos temáticos passaram de **50** ementas curriculares a um total de **19** que foram localizados assim: duas (**2**) ementas no núcleo temático indígena, sete (**7**) ementas no núcleo temático interculturalidade e dez (**10**) ementas no núcleo temático diversidade (Apêndice 13).

O **terceiro arquivo** se encontra configurado a partir das listas de trabalhos de conclusão do curso (TCCs) de licenciatura desde o ano de 1985 até o ano de 2015, produzidos como parte dos requisitos fundamentais para a obtenção do título de licenciado. Decidi prestar uma maior atenção aos PCPs (Projeto Curricular Particular) realizados entre os anos 2005 e 2015 para mapear quais têm sido as temáticas abordadas pelos estudantes do programa de formação e em que elas se diferenciam em relação aos trabalhos apresentados nos currículos anteriores.

En relación a los trabajos de conclusión de la licenciatura, decidí realizar la revisión de todos los trabajos de grado y centrar mi atención en la producción realizada desde el año 2005, ya que teniendo en cuenta que el curso del programa curricular tiene una duración de 5 años, y que tuvo sus inicios en el año 2000, pienso que es importante ver desde su primera promoción como ha sido la construcción de la temática humanista en el proceso de formación de los licenciados (DIARIO DE NOTAS, p. 9 – 10).

Neste mapeamento foram encontrados os seguintes dados:

Figura 12 - Mapeamento dos TCC (PCP) ou Projetos finais de Grado da Licenciatura



Fonte: **Autor**

Para obter acesso a esta informação, foi necessário me aproximar do “Centro de Documentação” da FEF para conhecer de forma detalhada informações acerca dos trabalhos de conclusão de curso que têm sido produzidos ao longo da história da licenciatura e saber se neste patamar de produção existe alguma(s) que aborde(m) como temática central a interculturalidade ou as questões indígenas.

Foi-me disponibilizado pelo funcionário encarregado do Centro de Documentação um catálogo que consolidava algumas informações (título, autor, ano, programa) dos trabalhos acadêmicos mencionados, os quais só eram possíveis de acessar mediante consulta local em formato físico ou digital (dependendo do ano). Em seguida, solicitei ao funcionário informação relacionada ao catálogo anteriormente mencionado com a ideia de saber se estes dados poderiam ser acessados em formato digital (em algum site da biblioteca da universidade) ou se o próprio Centro de Documentação disponibilizava seu uso como ferramenta de consulta prática.

Em resposta, ele me esclareceu que os trabalhos em questão não se encontram disponíveis para acesso online, já que a universidade não conta com um repositório institucional e a reprodução total ou parcial dos mesmos está totalmente proibida (políticas internas da UPN), limitando seu acesso exclusivamente à consulta local. Sendo assim, o funcionário se disponibilizou a enviar via e-mail o catálogo digital em formato PDF com a finalidade de ser consultado segundo as minhas necessidades e interesses.

De manera rápida solicito la información y el catálogo de los Trabajos de conclusión de curso o PCPs a los cuales accedo de forma física [...] Sin embargo le solicito al funcionario información sobre el catálogo y la posibilidad de acceder a él en forma digital para trabajar fuera del centro de documentación. De esta forma el funcionario me solicita algunos datos personales para enviarme instantáneamente el catálogo vía email a lo que accedo sin inconvenientes recibiendo minutos después la información requerida (DIARIO DE NOTAS, p. 4 – 5).

Ao realizar a leitura na íntegra dos títulos e informações presentes no catálogo recebido, observei que entre os anos 2005 e 2015 foi produzido um conjunto de trabalhos com títulos interessantes para serem consultados e que apresentam na sua temática central alguns elementos relacionados com as questões indígenas, com a cultura corporal e com a interculturalidade. Após selecionar aquele conjunto de produções que ativam um certo interesse para serem acessados, evidencio que alguns desses documentos se encontram em formato físico e outros em formato digital (2010 em diante), o que me exigiu um planejamento muito organizado para suas consultas, com a finalidade de me aproximar mais um pouco aos entendimentos, sentidos e ideias que os diversos autores imprimem em cada um dos PCPs.

Como resultado do movimento anteriormente realizado, das **528** produções datadas entre 2005 e 2015 foram achados **12** Proyectos Curriculares Particulares (PCPs) (Apêndice 14)

de meu interesse que, após leitura dos resumos das respectivas produções, foram agrupados em duas temáticas distribuídas da seguinte forma:

- a. **Indígena:** Neste conjunto foram agrupados **5** PCPs que apresentam uma relação direta com práticas corporais indígenas e/ou que abordam questões de caráter cultural a serem potencializadas por meio da Educação Física. Estas produções foram realizadas respectivamente nos anos de 2005 (1), 2007 (2), 2014 (1) e 2015 (1).
- b. **Interculturalidade:** Neste conjunto se encontram **7** PCPs que abordam diferentes enfoques conceituais relacionados à cultura, ao corpo, às práticas corporais e à identidade como elementos de conhecimento e (re)conhecimento intercultural ressignificados a partir da área da Educação Física. As datas de publicação dos trabalhos se encontram distribuídas nos seguintes anos: 2006 (1), 2008(1), 2009 (2), 2013 (2) e 2014 (1).

De esta forma, encuentre una gran variedad de PCPs que presentan en su título una relación directa con cuatro asuntos específicos de mi interés; el primero en una inmensa proporción relacionada con el juego; el segundo en menor cantidad relacionada con lo lúdico; el tercero dirigido hacia las cuestiones interculturales y el último en una mínima proporción relacionado con las temáticas indígenas. (DIÁRIO DE NOTAS, p. 14).

Foi possível evidenciar em um nível geral três elementos importantes na produção de conhecimento em relação aos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes da licenciatura. O primeiro relaciona-se com os tipos de temáticas desenvolvidas historicamente nas diferentes versões do currículo de formação da licenciatura, apresentando uma estreita relação entre aquilo considerado como científico para cada época e os sentidos atribuídos a estas produções no interior da academia. O segundo relaciona-se às mudanças de paradigmas, sentidos, práticas e discursos internacionais pela qual a disciplina acadêmica tem transitado para desenvolver seus diversos objetos de estudo na sociedade colombiana. O terceiro, por sua vez, relaciona-se à ruptura, ressignificação e emergência (acontecimento discursivo) de novos discursos, práticas e imaginários como espaço de desconstrução e reconstrução da Educação Física interpelada por uma ideia de formação educativa, social e humanista.

O **quarto arquivo** é constituído por um vídeo institucional produzido através de um programa de televisão denominado “Historias con Futuro”, que, fazendo parte de um canal institucional⁴² da própria universidade, onde se difundem temáticas que envolvem trabalhos teóricos, investigativos, históricos, experiências educativas, práticas culturais e práticas de formação docente (entre outras) nos diferentes espaços de interação acadêmico, social e comunitário em que a UPN desenvolve suas ações como instituição formadora de formadores.

O programa “Historias con Futuro⁴³” é transmitido por temporadas, abordando um conjunto de capítulos que ressaltam questões educativas, pedagógicas e formativas como parte dos avanços na produção de conhecimento desde a docência, pesquisa e extensão. Neste caso, foi selecionado o vídeo pertencente ao capítulo 181, intitulado “Educación física una nueva concepción del cuerpo⁴⁴”, com duração de 25:22 minutos, publicado em 4 de dezembro de 2015 no canal da UPN na plataforma digital de *YouTube*® com a intenção de difundir para a comunidade em geral as diversas concepções epistemológicas que têm mudado o conceito de corpo e de Educação Física no interior do programa de formação da licenciatura, como resposta à necessidade de constituir um outro sentido à Educação Física e a seus saberes, imaginários e práticas.

Este vídeo, como materialidade de análise, condensa um conjunto de informações e depoimentos relevantes desde os diferentes atores do processo educativo (estudantes, diretores e professores) para entender a lógica na qual se estrutura acadêmica, científica e interdisciplinarmente o PCLEF da UPN que, como orientador dos processos pedagógicos na área de Educação Física do país, apresenta uma proposta inovadora de caráter humanista com ideias, sentidos e práticas diversificadas para modificar os imaginários sociais que historicamente foram constituídos em relação à área. Este vídeo foi baixado pelo pesquisador do próprio canal institucional da UPN na plataforma *YouTube*® e foi feita a transcrição (Anexo 4) de todas suas falas, tendo em vista um melhor aproveitamento do conteúdo para desenvolver de forma significativa a presente pesquisa.

⁴² Maiores informações em: <https://www.youtube.com/user/redacademica>. Acesso em 17 set 2017.

⁴³ Maiores informações em: <http://agencia.pedagogica.edu.co/vernoticia.php?idnot=2002>. Acesso em 17 set 2017.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pqD2mOOuZoU>. Acesso em 17 set 2017.

O **quinto arquivo** se encontra estruturado por três entrevistas com personagens-chave que apresentaram envolvimento com a organização do processo de construção e/ou atualização de cada um dos programas de formação docente (Licenciatura em EF, Licenciatura em Recreação, Licenciatura em Esporte) ofertados atualmente pela FEF.

Estes personagens-chave foram levados em consideração a partir de suas experiências, vivências e trabalho docente com a formação na Educação Física, considerando as seguintes características:

- a. Terem sido estudantes da UPN do programa curricular da licenciatura em uma versão anterior à do PCLEF.
- b. A posição que ocupam como professores e pesquisadores em cada uma das suas correspondentes licenciaturas.
- c. Terem um envolvimento com a formulação dos diversos programas de formação ofertados pela FEF.

Atingidos esses critérios, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS, sendo aprovado em 30 de março de 2017 sob o parecer nº 1.992.021 (Anexo 5).

As personagens-chave que participaram das entrevistas foram sugeridas pela professora Dra. Astrid Bibiana Rodrigues a partir de sua experiência como docente na FEF da UPN e como membro externo da banca avaliadora do meu projeto de qualificação de doutorado. As primeiras aproximações com as professoras colaboradoras da pesquisa foram realizadas via e-mail, desencadeando finalmente um diálogo mais pessoal entre elas e o pesquisador por diferentes plataformas de comunicação como *WhatsApp*® e *Skype*®. Cabe deixar claro que as referidas colaboradoras são conhecidas pelo pesquisador devido à posição-sujeito que elas ocupavam enquanto este realizava seus estudos de graduação na mesma instituição universitária, razão pela qual sua participação na pesquisa foi mais receptiva, proporcionando de forma afirmativa resposta rápida na fase de aproximação, contato e participação na pesquisa.

As entrevistas partiram de um roteiro semiestruturado (Apêndice 15) e duas foram desenvolvidas em forma virtual pela plataforma (www.skype.com)® e uma por escrito,

segundo as disponibilidades técnicas e de tempo das professoras colaboradoras, que assinaram o respectivo TCLE (Apêndice 16) desenvolvido como parte dos cuidados éticos da pesquisa.

As duas entrevistas realizadas virtualmente foram gravadas em áudio/vídeo para posteriormente serem transcritas, adaptadas e formatadas no modelo de entrevistas “Garimpendo Memórias” do CEME⁴⁵ - UFRGS, enquanto que a realizada por escrito se limitou simplesmente ao envio das respostas em relação ao roteiro de perguntas inicial. Em todos os casos foi autorizado o uso, referência e publicação das informações respectivas dos aportes de cada uma das professoras colaboradoras para fins estritamente acadêmicos.

Considerando o conjunto de materialidades descritas anteriormente, foi necessária a leitura detalhada de cada um dos arquivos com o fim de identificar, estruturar e organizar regularidades, similitudes, contradições ou ausências nas distintas FDs que se apresentam em cada um dos arquivos que compõem o *corpus* empírico pesquisado.

Partindo deste ponto, foi estruturada inicialmente uma planilha de consolidação de informações (Apêndice 17) sobre cada um dos arquivos a fim de atingir dois objetivos, quais sejam, 1) registrar, localizar, filtrar e categorizar sequências discursivas (SDs) que ajudassem didaticamente na organização da própria informação e 2) articular de forma ótima os achados com o processo de análise mesmo.

O processo de preenchimento da planilha foi muito simples, pois no decorrer das correspondentes leituras identifiquei SDs que me aportavam significativamente na busca da resposta à minha pergunta e ao meu objetivo de pesquisa. Após ser preenchida a tabela com as informações necessárias para cada uma das materialidades a serem analisadas, foi necessário realizar uma primeira pré-categorização temática que consistia em agrupar sentidos à totalidade das SDs selecionadas, dando como resultado a criação de 25 pré-agrupamentos temáticos⁴⁶.

⁴⁵ Centro de Memória do Esporte – Escola de Educação Física – UFRGS. Informações adicionais estão disponíveis em: <<http://www.ufrgs.br/ceme/site/entrevistas>> Acesso em: 15 ago. 2017.

⁴⁶ Estas pré-categorias de análise foram localizadas em uma coluna da planilha desenvolvida pelo autor que, por meio da função de filtro, permitia visualizar o conjunto de sequências que pertenciam aos respectivos pré-agrupamentos temáticos para cada uma das materialidades. Os pré-agrupamentos temáticos resultantes foram: Abordagem; Acontecimento Discursivo; Ausência; Cientificidade; Conceitual; Condições de produção; Contexto; Contradição; Diversidade; Espaços não convencionais; Formação; Habilidades e competências; Identidade Institucional; Materialismo histórico; Mudança de paradigmas; Paradigmas da E.F; Posição-Sujeito; Práticas corporais; Presença da temática; Pré-construído; Proposta; Ruptura; Silenciamento; TCC; Tendência teórica Euroamericanas; Conceitual.

Ao terminar esta primeira etapa (levantamento das materialidades empíricas), segui para a etapa de operacionalização da análise, na qual procurei consolidar o conjunto total dos resultados de cada uma das planilhas para esquematizar, juntar e aproximar as referidas SDs em categorias de análise mais simples e de maior espectro de abrangência, refinando ainda mais esse grande conjunto (25) de pré-agrupamentos temáticos anteriormente organizados. Para lograr tais objetivos, foi feita uma (re)leitura exaustiva da totalidade das SDs oferecendo uma nova configuração analítica permitindo passar de 25 pré-agrupamentos temáticos iniciais, a um total de 3 agrupamentos finais que aglutinaram informações relevantes para direcionar o percurso analítico das diversas materialidades. Nesse sentido, os 3 agrupamentos temáticos que reuniram as diversas SDs foram os seguintes:

- 1. Abordagem:** Neste agrupamento temático foram consolidadas **26** SDs que, de maneira direta, trazem elementos em relação à abordagem – não abordagem, possibilidades de abordagem ou abordagem parcial das temáticas indígenas no interior da faculdade de Educação Física da UPN.
- 2. Formação Docente:** O agrupamento Formação Docente reúne **32** SDs relacionadas com características específicas que contribuíram para desenvolver espaços de projeção, práticas, aproximação profissional, interação cultural como determinantes nos processos de formação da licenciatura para abordar as temáticas indígenas no interior da FEF.
- 3. Interculturalidade:** Este núcleo temático se encontra conformado por **26** SDs que fazem referência ao conjunto de afirmações e possibilidades em que a interculturalidade e a diversidade se encontram enunciadas nas diversas materialidades. Deste modo, a diversidade e a interculturalidade se convertem em um elemento potente das materialidades a serem analisadas, o que faz do núcleo temático a base enunciativa para as análises dos outros agrupamentos temáticos.

A operacionalização do processo analítico foi estruturada em relação aos achados nas diferentes materialidades empíricas, sendo necessário dividir este percurso em dois grandes blocos sequenciais (Aparecimentos e Posicionamento) que, articulados entre si, conformam movimentos analíticos das questões indígenas na licenciatura em Educação Física da FEF,

fazendo captável a visualização dos discursos que outorgam diversos sentidos e significados às temáticas que fazem parte do seu respectivo processo de formação.

6 AS TEMÁTICAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA UPN: A EMERGÊNCIA DO AUTÓCTONE E TRAÇOS DO EXÓTICO NO PCLEF

Neste capítulo serão desenvolvidas as análises e discussões resultantes do processo interpretativo que, a partir das diferentes materialidades empíricas supracitadas, permitiram-me compor as análises das temáticas indígenas na licenciatura da UPN em duas grandes dimensões: **a emergência do autóctone e os traços do exótico**. Do conjunto da materialidade empírica produzida para esta tese, os lineamentos curriculares da Educação Física escolar ganharam destaque neste processo de análise do discurso, pois foi por meio deste documento que os saberes regionais, autóctones e ancestrais passaram a fazer parte da formação básica de todo estudante colombiano e, por conseguinte, da formação de professores nos cursos de licenciatura, tal como indicado na seguinte sequência discursiva⁴⁷:

SD1 : - Un importante **componente del sistema educativo colombiano** será la **incorporación de los estándares educativos de los sistemas avanzados occidentales**, así como de **sistemas de conocimientos regionales, autóctonos e indígenas**. Esto es, la combinación de los conocimientos provenientes de otros países y continentes **con los conocimientos locales y ancestrales**, en una apertura hacia el reconocimiento de diversas formas de conocer. (LINEAMIENTOS, 2000, p. 44).

Aqui, é interessante notar a forma como é tratada a lógica indígena dentro do campo específico do sistema educativo nacional. Inicialmente, a palavra “*incorporación*” apresenta uma ideia geral de aproximação e inclusão ao sistema educativo colombiano tanto dos “*estándares educativos de los sistemas avanzados occidentales*” quanto dos “*sistemas de conocimientos regionales, autóctonos e indígenas*”, o que me levaria a entender de forma básica que as duas racionalidades de conhecimento deveriam fazer parte do ensino e pesquisa para a área escolar e para os programas de formação de professores. A análise se aprofunda um pouco mais no momento em que a palavra “*avanzados*” representa uma posição de superioridade da educação ocidental em confronto com os conhecimentos regionais e autóctones, o que permite compreender o fato de que os currículos escolares e as instituições formadoras de docentes posicionam uma série de conteúdos científicos e acadêmicos como

⁴⁷ Tal como é mencionado no capítulo metodológico, a Sequência Discursiva (SD) é entendida nesta tese como “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase” (COURTINE, 2014 p. 55) que, como recorte das diversas materialidades empíricas, permitem perceber a circulação e os movimentos de produção de sentidos em referência às condições de produção de discursos.

dominantes em detrimento daqueles que fazem parte das diversas culturas que conformam o povo colombiano. Em virtude do exposto acima, a colonização dos saberes, práticas, formas de pensar e meios para transmitir este tipo de conhecimento ocuparam todos os espaços de formação curricular, fazendo com que na área da Educação Física estas temáticas fossem um tanto quanto obscurecidas pelas práticas corporais de tendência biomédico-esportivistas, legitimadas pela materialidade histórica influenciada por diferentes correntes teóricas.

Por outro lado, quando analisamos que o que se pretendia era “*la combinación de los conocimientos provenientes de otros países y continentes con los conocimientos locales y ancestrales*”, é possível afirmar que a intenção era estabelecer um reconhecimento, articulação e diálogo entre as diferentes formas de conhecimento, tanto ocidental quanto local. Para tanto, passava a ser necessário que os currículos de formação docente, para qualquer uma das áreas que fazem parte do sistema educativo nacional, fossem capazes de propiciar tal aproximação, de promover a interação cultural e de favorecer a produção de pesquisas e de conhecimento científico em relação a este conjunto de saberes. Sendo assim, os alunos das diferentes licenciaturas, ao experimentarem este tipo de conhecimento e realidades “outras” no interior dos seus espaços acadêmicos, teriam a possibilidade de refletir, sensibilizar, entender e questionar sobre a relação entre o ocidental e o local, partindo das distintas formas de enxergar um fenômeno específico, o que demonstraria as múltiplas relações conflitivas que podem se apresentar ao sobredeterminar as formas dominantes de compreender o social, o cultural e o humano.

Ao incluir este conjunto de estudos e práticas de caráter autóctone, os lineamentos curriculares da Educação Física legitimam um lugar representativo para as temáticas indígenas no sistema educativo nacional e, por conseguinte, demarcam sua importância como elemento de constituição da identidade nacional proveniente da conformação histórica da cultura colombiana. Na medida em que as temáticas indígenas passam a ser tratadas como um elemento fundamental na formação do cidadão colombiano, passava a ser importante que elas tivessem o mesmo status no processo de formação de professores em todas as áreas. Estes assuntos, portanto, deveriam fazer parte das atividades educativas do Ensino Superior – e das licenciaturas, de um modo especial –, para que os futuros professores pudessem aplicá-los no seu fazer pedagógico.

Ao analisarmos especificamente o currículo de licenciatura de EF da UPN, é possível visualizar um movimento de renovação que buscou alinhar a formação de professores aos pressupostos presentes nos lineamentos curriculares, o que não se deu, todavia, sem resistência. Por meio da análise empreendida nesta tese, é possível afirmar que, se por um lado a emergência do autóctone nos lineamentos curriculares foi um dos condicionantes discursivos que permitiu que as temáticas indígenas fossem posicionadas como socialmente relevantes dentro da concepção humanista que sustenta o PCLEF da UPN, por outro lado, o grau de legitimação dos saberes provenientes dos sistemas ocidentais na formação superior fez com que no processo de configuração dos espaços de encontro acadêmico as temáticas indígenas aparecessem como elemento exótico ao currículo. Trato desse duplo efeito em duas seções específicas a seguir: **relevância social na virada humanista do PCLEF e traços do exótico na materialidade curricular do Programa curricular.**

6.1 RELEVÂNCIA SOCIAL NA VIRADA HUMANISTA DO PCLEF

Para falar do surgimento de uma Educação Física que não se limitasse às bordas dos saberes ocidentais, mais especificamente os biológicos, epistemológicos e esportivos, foi necessário entender criticamente os sentidos, discursos e práticas hegemônicas estabelecidas historicamente na área, levando a materializar a emergência de outras formas de entender a Educação Física, sua relação com os sujeitos e os significados que a cultura corporal representa como fenômeno e construção sociocultural. Estes entendimentos críticos levaram a refletir tanto sobre as disciplinas quanto sobre os conteúdos acadêmicos que vinham sendo ministrados nos distintos espaços de salas de aula e no processo de formação docente, possibilitando a abordagem de outras especificidades que levassem em consideração as distintas realidades da sociedade colombiana.

Estes espaços de confronto acadêmico, discursivo e contextual foram o ponto de partida para questionar e identificar outras possibilidades de interação nas quais a Educação Física estivesse relacionada aos saberes, fenômenos e práticas representativas de diversos grupos socioculturais, incluídos aí os relativos aos povos indígenas.

SD2 : - Así caracterizado, el momento actual demanda una **reestructuración teórico-práctica de la educación física** que tenga en cuenta "no solamente el conocimiento de las técnicas de aprendizaje de las actividades deportivas, sino **el conocimiento de tales actividades como realidades sociales, culturales, económicas, en síntesis como realidades antropológicas** (LINEAMIENTOS, 2000, p. 39).

A virada humanista se consolida como proposta de renovação que implica uma outra formação de sujeito, permeada pela diversidade cultural, pelas experiências subjetivas, pelos contextos sociais e pela concepção específica do corpo, proporcionando todo um conjunto de disputas curriculares que determinam a posição, a ênfase ou o silenciamento que certos saberes e conteúdos podem ou não ocupar nos distintos espaços de formação acadêmicos e disciplinares. A re-dimensionalização conceitual da Educação Física desde a construção de fundamentos acadêmicos, sociais e humanos em prol da transformação de imaginários, práticas e sentidos, foi materializada nos Lineamentos Curriculares da Educação Física, Recreação e Esporte (COLOMBIA, 2000), levando em conta a relação entre a práxis crítica, o projeto pedagógico da nação e a abertura a novos processos de construção disciplinar no tocante às formas diferenciadas de ver, entender e produzir conhecimento. Esta compreensão disciplinar é o resultado das modificações históricas e sociais em relação à necessidade de construção de novos discursos e paradigmas em função da formação dos sujeitos na sociedade moderna, em que as formas de interpretação, os diversos contextos de vida, os interesses, os usos, os costumes e as práticas são manifestados através do corpo, entendendo-o como a matéria prima que *“permite establecer los vínculos sociales con los cuales construimos la realidad en la que vivimos”*.(VIDEO INSTITUCIONAL, 2015, 1:08 min)

SD3 : - Soy egresado de un colegio público de la capital, entonces **eran muy recurrentes las prácticas de actividad física relacionadas con el deporte en la clase de educación física**, entonces yo creo que como la mayoría de las personas de nuestra generación, **la clase de educación física estaba cimentada por el fútbol**. En primer semestre, cambia ya totalmente la perspectiva de lo que es la educación física y se empieza a anteponer el principio pedagógico que hace la universidad (VIDEO INSTITUCIONAL, 2015, 5:56 – 6:26 min).

Assim, o percurso de des-identificação da disciplina em relação a FDs esportivistas passa a encarar um novo núcleo de pensamento epistemológico, no qual a cultura corporal, o

movimento humano, a experiência corporal e o corpo como objeto de estudo da Educação Física, abrangem uma série de deslocamentos de sentidos que passam a ocupar um outro lugar no processo de formação na área. Desta forma, o funcionamento desse outro lugar (entendendo funcionamento como o papel que cumpre um objeto no interior de uma materialidade discursiva) no currículo ocupa um outro sentido que leva em consideração a integralidade do sujeito em prol da transformação da sua realidade, possibilitando refletir acerca das diferentes formas de interatuar, vivenciar, construir e compreender o mundo.

O deslocamento dos sentidos biologistas e esportivistas para uma perspectiva de caráter humanista visou construir uma mudança de mentalidade em prol da superação crítica das tendências teóricas biomédicas tradicionalmente estabelecidas no país, fazendo com que, de forma concomitante, os Lineamentos curriculares (COLOMBIA, 2000) e a nova proposta de desenvolvimento humano materializada no PCLEF (2000) estejam redirecionados à prática social como processo de reflexão e formação permanente dos contextos culturais em que a Educação Física se encontra presente. Em outras palavras, enquanto a formulação dos Lineamentos curriculares legitimaram a necessidade de mudança de paradigma em relação às formas de visualizar um novo sentido da área, o PCLEF materializou esta ideia no seu currículo de formação docente, permitindo, em ambos os casos, a superação da limitação instrumentalista e de ação motora à qual a Educação Física se encontrava subordinada, redimensionando assim a função pedagógica do movimento em espaços diversos nos quais as práticas culturais ganham outra visibilidade, outro lugar e outro sentido na formação

SD4 : - Tenemos claro que la construcción conceptual de Educación Física, Deporte y Recreación tienen dos elementos que los fundamenta que son **el concepto de cuerpo** y **el concepto de movimiento**. Cuando nosotros decidimos abrir las tres licenciaturas, tuvimos que empezar a entender que **el cuerpo biológico-organismo, simplemente es una instancia de posibilidad de educar al ser humano. Entonces la primera cosa que tuvimos que decidir es modificar el concepto de cuerpo, saliéndonos de esa concepción eminentemente biológica y empezar a construir un concepto de cuerpo como construcción social y cultural** (VIDEO INSTITUCIONAL, 2015, 3:07 – 3:53 min).

curricular.

Sendo assim, a FEF/UPN começa a questionar uma série de ideias que durante muitos anos fizeram parte do seu currículo de formação, tais como seu objeto de estudo, os campos

de atuação e o conceito próprio da disciplina, visando alcançar uma proposta de desenvolvimento humano em sintonia com teorias, métodos e didáticas orientadas à transformação dos imaginários sobre o corpo, à construção de conhecimento na área, à inovação nas formas de educar os sujeitos e às distintas contribuições que o campo acadêmico pode desenvolver em espaços de atuação profissional.

Isso posto, é possível compreender que as condições de produção que permitiram o desdobramento de outras possibilidades para entender a Educação Física, tanto nos Lineamentos curriculares quanto no programa de formação do PCLEF em uma perspectiva humanista, encontram-se configuradas a partir de duas dimensões discursivas que, em seu conjunto, apresentam uma ruptura epistemológica, praxiológica e acadêmica que se desidentifica das abordagens históricas, encarando novas perspectivas interdisciplinares para entender e interatuar com o entorno cultural.

A primeira dimensão discursiva encontra-se relacionada com a emergência de novos sentidos nas formas de entender a Educação Física, o processo de formação docente e a materialização de novas temáticas e conteúdos a serem abordados academicamente. A segunda encontra-se mais especificamente relacionada com a estruturação acadêmica das três licenciaturas (Lic. Educação Física – 2000; Lic. Esporte – 2006; Lic. Recreação – 2006), o que permitiu a emergência de um sentido de estudo diferenciado tanto para a recreação (como possibilidade de desenvolvimento do pensamento criativo) quanto ao esporte (desde uma perspectiva de estudo como fato social), contribuindo de forma específica com a transformação dos fundamentos científicos, filosóficos e investigativos em busca de modificar a práxis social vigente.

“El habernos dividido en tres programas ha permitido de verdad estudiarnos, sin estar permeados en un alto nivel como lo fuimos en una ocasión por uno solo de los programas” (VIDEO INSTITUCIONAL, 2015, 5:16 min). A partir de minha perspectiva, a afirmação acima deixa entender que a virada humanista pela qual passou a FEF permitiu o desdobramento e a concretização dos seus novos objetos de estudo (para cada uma das licenciaturas), partindo das diversas possibilidades de entender, compreender e estudar a multiplicidade de fenômenos presentes na sociedade e nos distintos espaços culturais,

favorecendo a abertura a novos enfoques epistemológicos, fenomenológicos e culturais que anteriormente eram estudados desde uma única perspectiva no programa de Educação Física.

O enfoque curricular destas novas propostas propicia um giro estrutural nos programas de formação da área no país, o que vai em concordância com a função principal da *Universidad Pedagógica Nacional* como orientadora dos processos pedagógicos da nação, humanizando, assim, o sentido da formação da Educação Física nos espaços formais e informais em que a disciplina se encontra presente, razão pela qual Jaramillo, em Video Institucional (2015, 7:27 min), afirma que “*como Universidad Pedagógica, estamos obligados a darle sentido y contenidos distintos a nuestro que hacer académico para modificar los imaginários sociales que sobre nosotros existen*”.

Para transgredir as bordas dos conhecimentos e saberes homogeneizantes, faz-se necessário a organização de novos entendimentos cujo enfoque metodológico esteja centrado na projeção social da área na formação do licenciado que, uma vez consolidado como matriz de pensamento crítico, possa modificar pressupostos acadêmicos vistos desde uma perspectiva colonial, permitindo o estudo de outras formas de conhecimentos e saberes locais pouco abordados no campo da Educação Física.

SD5 : - Los elementos estructurales de la concepción de la educación física explicitados en este proyecto, cuerpo, movimiento humano y experiencia corporal llevaron al estudio de la Educación Física desde tres perspectivas: **La educación física como hecho y práctica social**, perspectiva que determina el tema envolvente del primer ciclo. **La educación física como disciplina académico pedagógico**, se constituye en el tema envolvente del primer nivel del segundo ciclo. **El estudio de la proyección social de la educación física** (educación física curricularizada) se convierte en el tema envolvente del segundo ciclo. (PCLEF. 2000, p. 53).

Na medida em que o PCLEF assumiu a experiência corporal como objeto de estudo do programa de formação, foi possível transgredir essas bordas a partir do reconhecimento das práticas culturais como representações simbólicas do mundo e da diversidade, aportando à construção de subjetividades que configuram um sujeito particular resultado das experiências, interpretações e interações do seu entorno cultural.

Para o PCLEF, a experiência corporal é assumida como “*el conjunto de impresiones que dejan huella y dan lugar a la asignación de sentidos y particularidades provenientes de su historia de vida*” (p. 37), o que leva estes sentidos a serem condicionados, reconstruídos ou

SD6 : - La educación física para que rescate su valor intrínseco en el campo de la educación, tiene que **asumirse más allá de la forma** y con base en esa decisión de asumirmos más allá de la forma encontramos como **objeto de estudio fundamental el abordar la experiencia corporal** para responder a la naturaleza de la educación física que es un **saber vivencial experiencial**. (VIDEO INSTITUCIONAL, 2015, 7:56 – 8:26 min).

modificados a partir da interação com acontecimentos socioculturais, afetando de forma direta a realidade corporal e as diversas dimensionalidades do ser.

Com isso, acredito que uma das grandes contribuições que o currículo de formação da licenciatura apresenta para mudar a lógica do fazer docente e para configurar uma visão humanista do que pode chegar a ser a Educação Física no país se encontra na centralização do seu objeto de estudo, “**a experiência corporal**”, já que é neste ponto que se materializa, no mundo acadêmico, a aproximação das práticas corporais, das alteridades culturais e do reconhecimento da cultura corporal de movimento em suas múltiplas expressões.

Para Gomes (2012), estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, corporais, econômicas e visões de mundo, o que nos leva a entender a necessidade de começar a pensar na compreensão de novas formas de integrar, ver, debater e construir conhecimento em relação a alteridades pouco conhecidas ou silenciadas pela sociedade hegemônica na qual nós nos desenvolvemos. Neste sentido, Pavan (2012) menciona que o fato de “abordar alguns enunciados e rechaçar outros, também acaba por fazer sentido, justamente por estar ausente” (p. 39), o que permite entender que, assim como existem diversas formas para projetar, reinventar ou considerar um saber específico no interior de um currículo de formação, também co-existem sentidos não ditos, que vistos a partir da história, da ideologia e da política, representam relações de poder que determinam o lugar que estes saberes ocupam tanto nos espaços acadêmicos, quanto na sociedade em geral. Sendo assim, o não dito, o não estudado e o não abordado adquirem outra perspectiva no PCLEF, já que desde a assunção da experiência corporal como objeto de estudo do programa de formação, outros saberes culturais, tais como as temáticas indígenas, passaram a ser integrados como formas epistêmicas com sentido e valor acadêmico.

Como resultado desta primeira dimensão, que possibilita a abertura curricular ao autóctone na virada humanista da Educação Física, foi possível perceber que as temáticas indígenas passaram a ter um espaço – assim como também já havia ocorrido com os Lineamentos curriculares – no PCLEF, com a finalidade de conformar uma sociedade mais inclusiva, igualitária, democrática e humanitária em prol do reconhecimento, interação e valorização do outro e suas diferenças culturais.

Tal como apontado, no caso específico do Projeto Curricular da Licenciatura em Educação Física, a missão pela qual se assume o currículo como programa de formação humanista na UPN apresenta as seguintes características:

SD7: - primero: **la formación de profesionales de la educación física de alto nivel pedagógico disciplinar y humanístico** capaces de **actuar e interactuar** en las diferentes instancias, escenarios, modalidades del sistema educativo **con toda la población en sus múltiples manifestaciones de diversidad** (PCLEF, 2000, p. 14).

SD8: - Segundo: **la de producir conocimiento educativo cultural pertinente que transforme concepciones, teorías, estrategias y prácticas pedagógicas en el contexto sociopolítico y cultural de la educación física, en su propia dinámica interna, con base en fundamentos transdisciplinarios atinentes a la educación.** (PCLEF, 2000, p. 14 - 15).

Na **SD7** é apresentada a primeira das missões que o PCLEF assume como programa de formação da UPN, direcionando seus processos formativos para um projeto de desenvolvimento humano em que a realidade contextual, o pedagógico e o disciplinar se articulem concomitantemente para a formação de sujeitos críticos dos diversos fenômenos sociais. No caso específico do recorte *“la formación de profesionales de la educación física de alto nivel pedagógico disciplinar y humanístico”*, assumir a formação docente desde o profissional, disciplinar e humanístico implicou para a licenciatura a reformulação de um conjunto de ideias, tendências e práticas pedagógicas que historicamente se encontravam centralizadas no estudo da Educação Física a partir de uma FD dominante e eminentemente desenvolvimentista.

Buscar a formação deste profissional com um alto nível “pedagógico e disciplinar” implica a articulação reflexiva de teorias e conceitos em que o pedagógico e o disciplinar estejam constantemente debatidos e em confronto com as distintas realidades nas quais o sujeito se desenvolve, proporcionando, assim, um conjunto de complementos que vão se articulando progressivamente nas formas de ver, entender e produzir conhecimento.

Já no recorte “*capaces de actuar e interactuar en las diferentes instancias, escenarios, modalidades del sistema educativo con toda la población en sus múltiples manifestaciones de diversidad*”, a referência se apresenta inicialmente no conjunto de habilidades que o licenciado deve adquirir nos diferentes campos de atuação institucionalizados ou não institucionalizados em que desenvolve seu trabalho docente. Isso me leva a questionar que, se os contextos regionais, as comunidades rurais e os grupos étnicos fazem parte do campo de atuação do licenciado em Educação Física, ele mesmo, por meio de sua experiência e conhecimento acadêmico, deve ser capaz de articular saberes e práticas representativas desses locais em que a cultura corporal e a interação com “o outro” estabelece formas distintas de atribuir sentidos e significados ao meio no qual se encontra imerso.

É aqui que a palavra “*población*” é relevante para entender que a formação de seres humanos deve apresentar sentido na formação mesma dos professores em Educação Física, razão pela qual a missão do projeto não só estaria relacionada com o campo específico do saber disciplinar, mas também com o fato de assumir a própria educação como um posicionamento social-político em que se articulam diferentes perspectivas metodológicas, epistemológicas, didáticas e interculturais, procurando a construção da humanidade do sujeito como parte do seu processo de reconhecimento social e cultural.

Levando isso em consideração, no recorte “*en sus múltiples manifestaciones de diversidad*”, se reafirmaria a necessidade da presença, preparação e abordagem de questões étnicas, culturais, de contexto e interculturais no processo de formação docente, visto que, desde a missão do projeto curricular, imagina-se a atuação do licenciado em uma multiplicidade de espaços onde interage permanentemente uma grande variedade de manifestações da cultura corporal com a qual o programa de formação deve estar articulado por meio da reflexão crítica desde e para esses espaços de diversidade.

Devo deixar claro que ao usar o termo “**diversidade**” não somente faço uma relação direta ao conjunto de povos ou culturas que têm sido mencionadas ao longo deste texto, mas me refiro também ao conjunto de grupos e coletivos sociais com pensamentos, posicionamentos políticos, disputas ideológicas, crenças e práticas culturais que, a partir de suas posições-sujeito, identificam-se com ideias legitimadas ou marginalizadas por uma

manifestação cultural dominante, promovendo assim embates discursivos e a produção de diferentes sentidos em relação à Educação Física e suas práticas educadoras.

Nessa perspectiva, ao se levar em conta o fato de que o PCLEF ancora seu projeto de desenvolvimento humano em uma visão que tem como propósito a formação de professores com um alto nível pedagógico, disciplinar e humanístico para atuar nos distintos espaços educativos nos quais a diversidade é um elemento central, é necessário adaptar os distintos processos de formação aos desafios que apresenta uma educação voltada para esta finalidade, pois, para se aproximar das distintas alteridades, é necessário seu reconhecimento e aproximação a partir do diálogo entre suas subjetividades e o campo epistêmico com as quais elas são interpretadas.

Assim, e continuando com a ideia anterior, a **SD8** apresenta como segundo objetivo da missão do PCLEF, *“la de producir conocimiento educativo cultural pertinente que transforme concepciones, teorías, estrategias y prácticas pedagógicas en el contexto sociopolítico y cultural de la educación física, en su propia dinámica interna, con base en fundamentos transdisciplinarios atinentes a la educación”*. Neste sentido, a produção de conhecimento educativo cultural condiciona de forma pontual a aproximação do programa a esses espaços e realidades nas quais a cultura corporal, a interação com os saberes, as outras formas de ver a educação e os processos de transmissão de conhecimento são diversificados, provocando um conflito constante entre o que se legitima academicamente como conteúdo relevante a ser ensinados na Educação Física e o que a realidade precisa da nossa disciplina acadêmica.

Posto isso, o sentido do **“pertinente”** direcionaria o processo de produção de conhecimento ao estudo, pesquisa, abordagem e discussão de fenômenos e temáticas específicas que fazem parte de um entorno cultural no qual a Educação Física, a partir da sua interação com as práticas culturais, reflita conteúdos, tendências e objetivos que, ao longo da história e de seus lugares discursivos, constituíram uma verdade homogeneizante em detrimento de saberes culturais diversificados.

O **“pertinente”**, neste caso, reconhece a multiplicidade cultural presente no território nacional, que é o lugar onde o licenciado desempenha seu labor docente, razão pela qual a interação, o diálogo e a discussão das questões interculturais devem ser conhecidas e empoderadas para alcançar não só o reconhecimento interno de grupos étnicos específicos,

mas também para fomentar uma conversa intercultural em espaços acadêmicos e plurais que ajudem na configuração de uma sociedade inclusiva, justa e digna para todos.

Diante disto, é possível afirmar que o transformar “*concepciones, teorías, estrategias y prácticas pedagógicas en el contexto sociopolítico y cultural de la educación física*” seria uma necessidade *sine qua non* para oferecer, desde o campo da Educação Física, outras possibilidades de abordagem metodológica, didática e disciplinar que permitam uma reflexão epistêmica na dinâmica interna do estudo e a produção de conhecimento na área considerando os espaços interdisciplinares que o currículo de formação apresenta como parte do processo das transformações sociais e educativa do país.

A proposta de políticas educativas, a articulação da investigação, a relevância do contexto, a organização de projetos e a produção de conhecimento desde e para o indígena podem ajudar a gerar impacto nos processos de formação do licenciado, em que o educador físico, partindo da sua capacidade de leitura de contextos frente aos distintos fenômenos presentes na cultura, pode realizar conversas e diálogos dinâmicos com os sujeitos, os saberes e os significados que estes atribuem ao universo simbólico cultural que os rodeia.

Por fim, vale registrar que a virada humanista do PCLEF abriu espaço para a inserção de temas mais conectados com o que foi visualizado nos Lineamentos curriculares de “realidade antropológica” do país, o que possibilitou o surgimento de iniciativas curriculares muito interessantes que permitiram que o estudante de licenciatura em EF tivesse acesso à abordagem, ao estudo e à experiência relacionada com temáticas indígenas.

SD9: - Más allá de lo que socialmente se ve – que lo que se ve son las formas – de todas maneras, como Universidad Pedagógica estamos obligados a darle sentido y contenidos distintos a nuestro que hacer académico para modificar los imaginarios sociales que sobre nosotros existe. (Video Institucional, 2015, p. 3).

É por isto que a **SD9** mostra a importância de se modificar este conjunto de imaginários, práticas e teorias já estabelecidas no meio cultural como racionalidades únicas e verdadeiras a serem consideradas objeto de estudo da Educação Física, fazendo com que sejam socialmente visíveis e condicionantes de sentidos e significados em relação às formas de atuação que os professores desenvolvem no seu dia-a-dia.

Assim, ao se afirmar que “*como Universidad Pedagógica estamos obligados a darle sentido y contenidos distintos a nuestro que hacer académico para modificar los imaginarios sociales que sobre nosotros existe*”, é importante que, desde a UPN, como única instituição universitária formadora na íntegra de educadores e à qual corresponde o direcionamento dos processos pedagógicos do país, se dê abertura a outras considerações e conteúdos nas formas de entender, transmitir e materializar os fins que a Educação Física como disciplina acadêmica apresenta na sociedade. Desta forma, a contribuição desenvolvida para a área, a sensibilidade com outras formações culturais e a mudança que será produzida nos sentidos e significados que o aluno e futuro docente outorga à disciplina será o primeiro dos passos para gerar condições de produção que modifiquem práticas históricas, tendências curriculares e produções epistêmicas tradicionalmente estruturadas como centrais e obrigatórias no ensino e aprendizagem dos currículos de formação de professores nas licenciaturas em Educação Física.

Pelo que se pode depreender da análise dos pressupostos que sustentaram a concepção humanista do programa, mesmo considerando a extraordinária virada humanista – em relação às versões anteriores – ainda se percebe traços da força de uma formação discursiva que posiciona as temáticas indígenas como um elemento academicamente exótico, não próprio à formação superior na área. Essa posição fica ainda mais forte quando se examinam as entrevistas, os PCP e os planos de ensino das distintas disciplinas, nos quais podemos perceber que as temáticas autóctones e ancestrais aparecem historicamente e de forma mais contundente em espaços que eram eletivos para os alunos ao longo trajetória curricular da licenciatura, o que torna mais complicada a concretização de um programa que possa dar conta da formação de um licenciado em EF capaz de lidar com a realidade etnográfica do país, em especial no que tange as temáticas indígenas.

6.2 TRAÇOS DO EXÓTICO NA MATERIALIDADE CURRICULAR DO PCLEF

Para esta segunda dimensão, as ocorrências das questões indígenas nas materialidades empíricas foram agrupadas por SDs que abordam questões referentes ao intercultural e ao indígena como parte do processo de formação docente, o que torna possível a discussão, a reflexão e a análise das categorias enunciativas localizadas às bordas a partir de uma

perspectiva excêntrica, alheia às formações discursivas científicas dominantes na Educação Física.

Portanto, e conforme as análises desenvolvidas para cada uma das materialidades empíricas, para entender melhor como as temáticas indígenas se encontram **posicionadas** na perspectiva do “**exótico**”, considere necessário desenvolver o conceito a partir de seu sentido mais genérico, visto que por meio da sua compreensão mais geral foi possível configurar o conjunto de movimentos analíticos que permitiram identificar o exótico como parte dessa trama de sentidos que são atribuídos, tacitamente, a esses outros saberes, experiências e práticas corporais na formação acadêmica e humana do futuro licenciado.

Desta maneira, minha busca por tentar entender o processo de formação de licenciados da FEF e os efeitos de sentido que as tomadas de decisão produzem no interior de um currículo humanista, posicionando o indígena como exótico na sua grade curricular, é o que me leva pensar a necessidade de imersão, experiência e sensibilidade do estudante frente a outros espaços e saberes culturais que o conduzam a debater, investigar, (re)formular e decolonizar os processos educativos rígidos em que se encontra estruturada a academia, a pesquisa e as formas de produção de conhecimento.

Visando uma aproximação inicial ao conceito em questão, acho importante apresentar as principais acepções atribuídas ao termo “exótico” pelo Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, no qual o termo se encontra definido como:

Exótico: adj. (1708) **1 não originário do país em que ocorre;** que não é **nativo ou indígena;** estrangeiro <planta e.> <cultura e.> **2** que é esquisito, excêntrico, extravagante **3** *infrm* que não foi bem-acabado ou realizado; **desajeitado.** ETIM gr. *eksotikos, e, on* ‘de fora, exterior’, der do adv. *éksō* ‘fora’, pelo lat. *Exoticus, a, um* ‘**estranho**, estrangeiro, peregrino, que **vem de fora**’ (HOUAISS, 2009, p. 858).

Se prestamos atenção à definição apresentada pelo dicionário, encontramos de forma preliminar que o conceito de “exótico” adjetiva alguma coisa que **vem de fora**, que é o oposto **do nativo**, que apresenta uma procedência distinta de quem é de dentro. Ao ser posicionado como o polo contrário do nativo, ele carrega sentidos e significados diferenciados em relação aquilo que emerge no próprio campo, ele representa um outro espaço, uma outra forma de se

constituir como nativo, uma outra fase para se organizar desde seu próprio território e uma outra lógica (des)conhecida ou pouco reconhecida pelo meio científico-acadêmico.

Neste caso, o exótico se apresenta como o “**não originário do lugar**”, o que representaria algo que é externo e que funciona, por contraste, como referência para a construção de uma determinada identidade, a uma interpelação de sentidos “outros” constituída histórica e ideologicamente por ideias, experiências, práticas e discursos com os quais os sujeitos se identificam. É uma construção externa a uma organização já estruturada em que a apropriação de sentidos se encontra articulada com um conjunto de nacionalismos e valores socialmente determinados que posicionam os sujeitos em espaços a ser ocupados, razão pela qual o conceito do exótico não faz parte daquilo denominado de “**nativo ou indígena**”.

O exótico seria o **esquisito, o excêntrico, o estranho, o desajeitado, o peregrino**, o que “**vem de fora**”, o que se desloca de seu lugar nativo a um espaço **estrangeiro**, aquilo que deixa de ser o centro no seu território e passa às bordas do território alheio, aquilo que perde sentido frente a espaços constituídos a partir de racionalidades dominantes e que não são considerados como necessários no processo de constituição da identidade. Finalmente, aquilo que é incomum ao pensamento regular e que causa uma certa estranheza e incômodo para lhe prestar uma maior atenção.

Ao tentar observar, entender e desenvolver de forma simples o termo “exótico”, achei interessante trazer à discussão o autóctone como figura conceitual e de dimensão êmica que desenvolvi em minha dissertação de mestrado (Canon-Buitrago, 2015) a fim de configurar um sentido acadêmico específico das temáticas indígenas como práticas autóctones vistas nas presentes materialidades como exóticas no interior do processo de formação docente.

Nesta construção conceitual, o autóctone não é entendido como um elemento original, puro ou não influenciado por outros ambientes, espaços e grupos culturais, mas como uma expressão que ajuda a visualizar um processo de interação cosmológica presente nas diversas manifestações da cultura corporal dos povos indígenas, o que permite fraturar a configuração acadêmica dicotômica entre o próprio do campo de estudo da Educação Física, estruturado a partir de uma lógica eminentemente acadêmico-ocidental, e os sentidos não capturáveis das formas de viver, interpretar e interatuar da racionalidade indígena.

Portanto, acredito que o jogo autóctone indígena apresenta uma dimensão que vai muito além do ato de jogar e de seu sentido meramente lúdico. Ele tem um significado simbólico imerso em uma relação estrutural com o pensamento cosmológico, ponte de conexão entre dois mundos (horizontal – vertical) que dá sentido a uma dimensão inscrita no universo indígena e de difícil visualização/compreensão para os que não são indígenas. É uma relação que envolve elementos de caráter mítico, ritualístico, de iniciação, de crença, de festas e que só pode ser entendida por quem partilha seus significados. Por conseguinte, pensar em jogos autóctones indígenas não é pensar em práticas corporais antigas e não “influenciadas” pelas diversas interações culturais. É pensar, sim, em outros tipos de prática de presentificação, entendendo-as como o ato pelo qual um objeto se torna presente sobre uma forma, estrutura ou imagem, a partir da qual apresentam características, neste caso cosmológicas, que interagem com seres naturais, espaços, deuses, objetos e seres de caráter mitológicos (CANON-BUITRAGO, 2015, p. 49-50).

Para concretizar a ideia, o autóctone, neste caso, carrega uma importância fundamental no processo de desenvolvimento da identidade do país, não só pelo fato de fazer parte das culturas originárias do continente, mas também por considerar que propriamente as temáticas indígenas no interior do processo de formação docente, escolar e intercultural configuram uma parte relevante na constituição da história do povo colombiano.

Posto isto, foram identificadas três categorias de análise: 1) **espaços eletivos do antigo currículo**; 2) **espaços de transição entre o antigo e o novo currículo**; e 3) **Espaços obrigatórios de encontros acadêmicos**. Estas três categorias emergem do processo de organização dos dados com base na teorização traçada.

6.2.1 Espaços eletivos do antigo currículo

Neste grupo, apresento de maneira introdutória os distintos fatos que levaram a posicionar as questões indígenas como conteúdo de estudo incomum nos distintos programas de formação de professores ofertados pela UPN e as relações de possibilidade que os espaços eletivos oferecidos pela FEF outorgaram no reconhecimento, aproximação e abordagem das temáticas interculturais no interior do programa curricular da licenciatura.

SD10 : - las electivas se ofertaban para la comunidad educativa de la universidad. No solo para educación física sino para todos. **Entonces en estas electivas las personas se inscribían, mucha gente se inscribía.** En ese momento las inscripciones eran manuales, entonces uno iba un día y uno llenaba un cartoncito y ahí uno inscribía su materia y el código y así mismo inscribía las electivas (Entrevista 1, p. 3).

Levando em consideração que a UPN, como instituição formadora de educadores, ao ofertar programas de formação em licenciatura para todas as áreas do conhecimento que constituem o sistema educativo nacional, concomitantemente também ofertava eletivas dos respectivos programas como parte da formação opcional, complementar e específica para seus estudantes. Sendo assim, o programa de formação em Educação Física e as eletivas por ele oferecidas apresentavam duas funções específicas na universidade: a primeira, como espaço complementar no processo de formação docente da própria licenciatura, e a segunda, como espaço de formação, recreação, lazer e aproveitamento do tempo livre para os estudantes das outras licenciaturas que tivessem o interesse em participar das atividades que ali eram oferecidas.

Deste modo, o grande conjunto de disciplinas eletivas que se ofertavam desde a FEF tanto para seus próprios estudantes quanto para os dos outros programas, encontrava-se direcionado especificamente à prática de disciplinas esportivas convencionais focadas no rendimento e à representação institucional competitiva em eventos esportivos, o que obedecia de forma direta às FDs dominantes que, à época, ocupavam um lugar de “verdade” legitimada por saberes científicos que ressoavam nos sentidos próprios das tendências teóricas da Educação Física internacional.

SD11: - Entonces la gente para entrar a baloncesto, **la gente le tenía temor a inscribirse a la electiva porque siempre eran los mismos**, eran buenos, ya habían desarrollado ciertas habilidades, y **terminaba siendo la selección de baloncesto, lo mismo con los de voleibol, lo mismo que con los de natación**, lo mismo con todo esto. (Entrevista 1, p. 4).

Práticas corporais específicas que se “desidentificavam” das convencionais foram surgindo como espaços eletivos na medida em que as demandas por atividades recreativas diversificadas para os estudantes pertencentes a outros programas de formação de licenciatura

aumentaram consideravelmente devido à falta de espaços que abordassem outras formas de se aproximar, refletir e interatuar com outro tipo de culturas e realidades pouco conhecidas no campo de atuação docente.

Nesta SD, é possível encontrar duas posições-sujeitos que relatam o funcionamento seletivo e excludente que se percebia em relação às eletivas focadas em práticas esportivas e de rendimento. Na primeira posição, é fácil identificar na fala da entrevistada a insegurança que estudantes dos diversos programas da universidade tinham para se inscrever em eletivas que eram mais direcionadas ao esporte representativo nas suas distintas modalidades. Sendo assim, e embora eles fizessem a inscrição e participassem das aulas ao longo do semestre, finalmente terminariam sendo excluídos, visto que nos treinamentos e práticas “*siempre eran los mismos*” que terminavam sendo o centro da atenção por parte do treinador, e não aqueles que pelas suas poucas habilidades físicas, experiências esportivas ou **sentido de competição** se aproximavam da disciplina esportiva.

A segunda posição-sujeito faz referência àqueles estudantes que, em oposição aos anteriormente descritos, desenvolveram ao longo da sua vida habilidades e destrezas em alguma disciplina esportiva, tornando-se centro do trabalho técnico no interior da eletiva. É por este motivo que a afirmação “*siempre eran los mismos*” complementa uma outra afirmação “*terminaba siendo la selección de*”, já que eles, ao participarem deste tipo de atividades, ocupavam o lugar privilegiado dos escolhidos para representar a universidade nos distintos torneios e eventos esportivos. Tanto a posição-sujeito dominante como a dominada fazem parte das eletivas que, como é tradicional no campo da Educação Física e especificamente da estrutura universitária, representam um materialismo histórico que define o esporte como o espaço de competição e representação institucional em busca de rendimento, controle de tempos e vitórias em detrimento de práticas corporais com fins diferenciados como o lazer, o lúdico ou a saúde.

SD12 : - Entonces se fue viendo **la necesidad que tenía la comunidad académica por tener unos espacios recreativos** porque era muy diferente ese planteamiento de las electivas a las **electivas que existían como el Voleibol y de los deportes llamémoslo así convencionales** y los homogenizantes. [...] había electivas por ejemplo con rollinraquet, aquaraquet, cicloball, badmington, cultura y turismo. (Entrevista 1).

A necessidade de novos espaços eletivos que ofertassem outros tipos de práticas, sejam elas recreativas, de lazer, de formação ou simplesmente diferenciadas das esportivas para a integração de sujeitos com habilidades, destrezas, interesses e formações “outras” reconfigurou uma lógica de pensamento à qual a prática de formação de professores se refere.

Foi neste momento que tomou força a criação e materialização de espaços eletivos que **consideraram** a exploração de práticas corporais recreativas junto à interação com outros entornos culturais com a intenção de modificar as FDs biomédicas e esportivistas como parte dos novos desafios que apresentava a sociedade contemporânea.

O surgimento e a oferta de todo um conjunto de práticas alternativas direcionadas não só à formação docente, mas também estabelecidas como espaço de recreação desses alunos, permitia a exploração, interação e aproximação dos estudantes a outros espaços de caráter cultural com sentido pedagógico que, mediante algumas saídas de campo (geralmente a locais e territórios afastados da capital), eram realizadas observações e, em alguns casos, intervenções em locais culturais (regionais), dentre os quais se encontravam grupos indígenas e afrodescendentes.

É neste conjunto de eletivas que a Prof. colaboradora 1 descreve suas primeiras aproximações com as questões interculturais e, especificamente, com as questões indígenas, propiciando, mediante diversas condições de produção, a abordagem destas temáticas como parte da sua perspectiva de vida profissional. A referida colaboradora menciona o seguinte:

SD13 : - Entonces a partir de ese **primer semestre empiezo a encontrarme con un planteamiento de electivas que se hacen desde la licenciatura en educación física para toda la universidad.** Había para ese momento como unas diez electivas más o menos diferentes, y **dentro de esas electivas algunas había o estaban dirigidas a las comunidades indígenas y un poco al entorno cultural.**[...] Este pool de electivas que te digo que para ese momento eran unas diez (10), terminaron convirtiéndose en unas 20 o 22 electivas y para cada una se abrían entre dos y tres grupos; osea, que se ofertaban más o menos 60 grupos de electivas, osea, que multiplica eso por 40 (estudiantes) verías cuanta gente se estaba atendiendo. (Entrevista 1). (Grifo Meu)

A oferta deste conjunto de eletivas que brindavam a possibilidade de se conhecer e se aproximar a espaços de interação cultural a partir do campo da Educação Física é, sem dúvida, uma das condições de produção que permitiram, desde o início do processo de formação da colaboradora, a aproximação a uma outra lógica, considerada como exótica para

ser abordada desde o campo acadêmico, visto que os parâmetros de cientificidade dominantes no interior da licenciatura se encontravam direcionados ao estudo de práticas desenvolvimentistas como a psicomotricidade ou questões de caráter esportivas e competitivas.

SD14: - Entonces **estando ahí como estudiante, viajamos a diferentes partes, a territorios indígenas** entre esos está el Amazonas, Leticia, y ahí también **había un grupo de niñas estudiantes de educación infantil y ellas también asistían a esas salidas**, pero ellas iban unos semestres delante mío. **Y ellas trabajaron sus tesis en comunidades indígenas.** (Entrevista 1).

Na **SD14** a Prof. Colaboradora 1 descreve, a partir de sua posição, a aproximação que teve com as culturas indígenas por meio das saídas a campo realizadas nos diferentes espaços eletivos como parte do seu processo de formação profissional. Nos recortes “*estando ahí como estudiante, viajamos a diferentes partes, a territorios indígenas*” e “*había un grupo de niñas estudiantes de educación infantil y ellas también asistían a esas salidas*”, fica claro que as interações com realidades e espaços culturais em locais de presença indígena foram diversos e possibilitavam a participação de estudantes de todas as licenciaturas, o que permitia uma interação não só entre o mundo acadêmico e o mundo indígena, mas também entre diversos programas de formação e seus objetos de estudo.

Nesta lógica, poderíamos pensar que as eletivas, como espaço acadêmico de formação complementar da FEF, ofertado tanto para estudantes do próprio programa quanto das outras licenciaturas, seriam um elemento articulador que apresentaria um duplo sentido. O primeiro, como espaço de interação acadêmico, investigativo e de construção científica entre os diferentes objetos de estudo dos programas de formação, seus estudantes e particularidades nas formas de compreender o conhecimento. O segundo, na aproximação e interação com outras realidades contextuais e grupos populacionais pouco habituais nas cidades com diferentes formas de interatuar com o mundo ou que causavam efeitos de sentido de estranheza nos participantes dos espaços eletivos.

Levando isso em consideração, é possível interpretar que as eletivas da FEF seriam espaços “interculturais” de viés exótico (para o campo científico-acadêmico de alguns programas acadêmicos) em que o reconhecimento dessas “outras” realidades culturais brindava uma alternativa de aproximação mediante um leve som em prol da estranheza daquilo que não se encontrava presente no ambiente cotidiano dos participantes, permitindo

de forma parcial a exploração, interação, discussão e problematização do educativo no interior dessas realidades.

O recorte “*Y ellas trabajaron sus tesis en comunidades indígenas*” evidencia, por sua vez, as aproximações das estudantes que participavam das saídas de campo com a intenção de observar, intervir ou produzir algum tipo de informação relacionada com as temáticas indígenas a partir do programa da licenciatura em Educação Infantil, o que reverberava em

SD15 : - lo que hacíamos era hacer un recorrido desde arriba de San José de Atacuari que tú conoces y se **iban quedando estudiantes en cada una de las comunidades**, en San José de Atacuari, en el Siete de Agosto, en Naranjales, en San Francisco, en Macedonia también se hizo un trabajo, **iban quedando los estudiantes ahí e iban desarrollando sus trabajos de tesis.**

propostas **de trabalho de conclusão de curso**. Desde esta perspectiva, a colaboradora retoma a ideia anterior afirmando o seguinte:

O descrito anteriormente me leva a deduzir que as temáticas étnicas e, em especial, as relacionadas com as culturas indígenas, já vinha sendo discutidas, abordadas e debatidas por outros programas de licenciatura da universidade, fazendo com que os espaços eletivos fossem a ponte de aproximação e intervenção entre objetos de estudo dos distintos programas acadêmicos e os locais culturais caracterizados por práticas autóctones.

Concomitantemente, fui levado a pensar que, ao serem estes tipos de práticas recorrentes nos diversos entornos culturais aos quais a universidade se aproximava mediante os espaços eletivos, converteram-se também em um elemento articulador de encontros e diálogos interculturais entre os saberes produzidos na academia, os sujeitos interpelados ideologicamente, sua posição no seu processo de formação docente e a cultura indígena como uma outra realidade contextual e alheia ao campo acadêmico, com múltiplas heterogeneidades.

A aproximação, o reconhecimento e os espaços que propiciaram a abertura da academia a um conjunto de culturas e povos externos à realidade institucional em que se centralizam as distintas formas de estudo e produção de conhecimento pedagógico contribuíram, a partir dos espaços eletivos, para que fosse possível a observação, investigação e debate de um conjunto de práticas culturais dos povos indígenas que, como perspectiva de

trabalho docente no interior do currículo da licenciatura, começava a ser considerado para a época importante de ser estudado.

É por este motivo que a prof. colaboradora 1 afirma que sua formação foi influenciada desde seu ingresso na faculdade devido às constantes aproximações “*con las comunidades indígenas a partir de esas electivas que estaban planteadas*” (Entrevista 1), pois a experiência de interação com esse campo cultural proporcionou para ela outras formas de pensar a Educação Física, suas metodologias, conteúdos e práticas diferenciadas até o momento não relevantes para a área, o que foi materializado no seu trabalho de conclusão de curso e, anos mais tarde, em sua tese de doutorado.

Apesar da grande demanda que os espaços eletivos apresentavam para época e da forma como eram vistas as questões indígenas nestes espaços, foi sendo gestada uma série de condições de produção que permitiram o debate, a aproximação e a abordagem de temáticas culturais e indígenas materializadas (como foi mencionado) em intenções de abordagem destas questões mediante trabalhos de conclusão de cursos desde distintos campos e objetos de estudo pertencentes a programas acadêmicos ofertados pela UPN.

Sendo assim, e obedecendo a mudanças administrativas, questões micropolíticas e pensamentos discursivos da FEF para época, este conjunto de espaços eletivos foram eliminados na sua totalidade, o que travou em boa parte o processo de aproximação e envolvimento com estas temáticas e, principalmente, com o que elas representavam de estremecimento de uma abordagem teórica e acadêmica pautada no universo logicamente estabelecido para o campo da Educação Física.

SD16 : - Entonces ahí ya, **se corta con todo y se pierde eso y hasta el momento no se han abierto más espacios**, se abren espacios, pero **son los tradicionales como deportes, espacios bastante tradicionales**, no se ha vuelto a hacer como esas electivas que se manejaban antes

Após eliminar a oferta desse conjunto de espaços eletivos, a FEF continuou mantendo as práticas esportivas convencionais como parte importante da representação da universidade em eventos esportivos nacionais e internacionais. Dessa forma, cada uma das licenciaturas pertencentes à FEF organizou e implementou autonomamente dois espaços eletivos que fazem parte dos estudos curriculares complementares para seus próprios estudantes, totalizando um conjunto de 6 eletivas que na atualidade se encontram direcionadas a partir de distintos

enfoques curriculares que abordam questões específicas das licenciaturas entre as quais não se encontra o assunto pesquisado.

6.2.2 Espaços de transição entre o antigo e o novo currículo

Este espaço de transição apresenta um conjunto de SDs que localizam uma série de silenciamentos que procuram dar conta dos discursos relativos à interculturalidade e mais especificamente às temáticas indígenas tanto no antigo currículo de formação quanto no PCLEF da FEF. Fatores como a falta de interesse, de aproximação, de oportunidade, de espaços para a discussão do indígena e sua interface com o processo de formação de professores são características comuns que emergiram no percurso de leitura e análise da empiria, possibilitando visualizar os sentidos que representam as questões indígenas no interior do campo da Educação Física e os determinantes acadêmicos que legitimam seu conhecimento científico logicamente estabilizado.

SD17: - Pero en mi formación como licenciada en educación física básicamente de la malla curricular no tuve ningún espacio que me acercara al trabajo relacionado con comunidades indígenas, que nos hablaran de algún tema de interculturalidad. (Entrevista 1).

Na nossa **SD17**, a prof. colaboradora 1 menciona que durante seus estudos na UPN no curso de Licenciatura em Educação Física (versão 1984), a grade curricular não ofereceu nenhum tipo de aproximação, formação, espaço ou disciplina que abordasse temáticas relacionadas ao indígena e ao intercultural. Isso permite entender, inicialmente, que essas temáticas não eram consideradas como parte importante para o processo de formação e aprendizagem dos alunos devido ao conjunto de paradigmas centrados em uma perspectiva epistemológica direcionada ao desenvolvimento das Ciências da Educação Física.

Em relação a isso, Garzón (1997), em sua dissertação, menciona que, para época, “*se acordó que el objeto de estudio de la Educación Física sería el movimiento humano con un enfoque educativo, el movimiento humano deportivo y un enfoque pedagógico del movimiento humano*” (p. 213), o que legitimou a necessidade de transformação e abordagem de novos paradigmas nos processos de ensino em que a teoria do corpo e a história da Educação Física tivessem um maior protagonismo.

Nesta lógica, seria compreensível pensar que a abordagem das questões culturais – e, em especial, as indígenas – não se encontrariam contempladas dentro do lugar de “paradigmas acadêmicos” considerados como científicos e dominantes para o processo de formação da época, já que o currículo, como espaço construtor de memórias, adquire significado a partir de

SD18: - Bueno, los proyectos de investigación **yo pienso que es difícil encontrar uno que haya abordado ese tema**; Digamos que los que conozco desde 2012 hasta la fecha que yo manejo todos los proyectos de los estudiantes **no conozco**, me tocaría mirar si mientras yo estaba haciendo mi doctorado hubo algún trabajo que se hizo en ese contexto, **pero yo pensaría que no** por lo que te digo, **el único énfasis en el que yo pensaría que los chicos se enfocarían más en ese tipo de trabajos sería en el énfasis social**, pero hasta donde yo conozco **los profesores de ahí de ese énfasis nunca han enfocado alguna línea de investigación hacia ese aspecto.** (Entrevista 2.).

uma sobredeterminação pedagógica constituída por uma rede discursiva que outorga sentido de verdade e visibilidade àquilo dominante no processo de produção do conhecimento para disciplina acadêmica.

A Prof. colaboradora 2 menciona no seu depoimento que na licenciatura em esportes não é possível encontrar trabalhos, investigações ou pesquisas que abordem as questões indígenas ou interculturais, embora exista na sua grade curricular uma ênfase social que possibilita a abordagem e aproximação tanto dos estudantes quanto dos professores a este conjunto de saberes.

Sendo assim, a colaboradora, ao mencionar que “*es difícil encontrar uno que haya abordado ese tema*”, faz estrita referência a projetos de investigação (o equivalente a TCC) gerados no próprio programa de formação, sendo que, por ser um programa criado no ano de 2006 e considerando que o tempo de formação estabelecido para a licenciatura é de 5 anos (10 semestres), só seria possível evidenciar trabalhos investigativos a partir do final de 2010, o que deixaria até hoje uma quantidade de 7 anos em que, segundo a colaboradora, não se teriam registros da abordagem deste tipo de questões.

Por outro lado, o fato de estas abordagens não terem se apresentado como propostas de projeção investigativa não indica que não seja viável se aproximar delas desde uma das ênfases que a licenciatura tem estruturado na sua grade curricular, já que, para a professora, “*el único énfasis en el que yo pensaría que los chicos se enfocarían más en ese tipo de trabajos sería en el énfasis social*”, visto que, ao objetivar o estudo do esporte como um

fenômeno social e cultural, o programa visualiza uma grande multiplicidade de questões sociais a serem abordadas, dentre as quais teriam cabimento as indígenas e interculturais.

SD19 : - los énfasis de la licenciatura están enfocados en que los estudiantes **puedan hacer su profundización en tres (3) contextos** que nosotros consideramos que **cubren todo el espectro del desempeño profesional del licenciado:** a). **El deporte escolar;** b) **El deporte de rendimiento;** y c) **el deporte social y comunitario.** Entonces digamos que siempre he estado trabajando ahí en el desarrollo de estos énfasis y **estos énfasis tienen dos propósitos** desde lo investigativo y formativo en la licenciatura: **Uno: es el lugar donde los estudiantes hacen sus proyectos de investigación como requisito para graduarse;** **Dos: el lugar desde el que los docentes del programa desarrollan procesos de investigación,** investigación que tiene que ver con lo institucional (Entrevista 2.).

É por essa via que a colaboradora, ao mencionar que *“los profesores de ahí de ese énfasis nunca han enfocado alguna línea de investigación hacia ese aspecto”*, reforça a ideia da não abordagem desde a respectiva ênfase, permitindo evidenciar duas possíveis características que englobam a falta de aproximação, tratamento ou questionamento deste conjunto de temáticas no respectivo programa. A primeira, relacionada com a dificuldade de não possuírem investigações que tenham se aproximado do tema, o que indicaria que nenhum estudante tem apresentado o interesse, a necessidade ou a curiosidade de conhecer e indagar sobre questões indígenas como parte do seu processo de formação profissional. A segunda, também relacionada com a não aproximação temática, desta vez por parte dos professores, que ao desenvolver seu trabalho docente na linha da ênfase do “esporte social e comunitário”, terminam por não discutirem este tipo de especificidades devido à nula demanda das mesmas.

Sendo assim, fica claro que os professores, ao não se aproximarem, interagirem, debaterem e discutirem este conjunto de temáticas nos diferentes espaços que privilegiam as abordagens destes conteúdos temáticos, não estimulam a criação de condições de possibilidade que permitam ao estudante projetar uma investigação direcionada ao estudo e

SD20: - no hemos tenido tampoco estudiantes que lleguen a los énfasis con esas inquietudes, si me entiendes, **por ejemplo, un estudiante que se interese mucho en trabajar con esa comunidad.** (Entrevista 2).

pesquisa dos fenômenos existentes nas distintas manifestações interculturais. Este argumento tomou corpo ao ser mencionado assim na seguinte SD:

Na **SD20** é possível visualizar que o trecho “*no hemos tenido tampoco estudiantes que lleguen a los énfasis con esas inquietudes*” e o trecho “*por ejemplo un estudiante que se interese mucho en trabajar con esa comunidad*” são apresentados em uma relação de resultados nos quais as temáticas indígenas e as questões interculturais se encontram silenciadas no interior do programa de formação porque, segundo o depoimento, o interesse deve partir dos próprios estudantes para que os ditos assuntos sejam considerados como parte do aprofundamento temático que, como é evidente na **SD18**, seria materializado em um trabalho de conclusão de curso.

Ao se prestar atenção ao recorte “*no hemos tenido tampoco estudiantes*”, a palavra “*tampoco*” representa um esclarecimento relevante que reforça a posição de silenciamento e de falta de interesse no estudo das temáticas em questão (tanto por professores quanto pelos estudantes), tornando visível a pouca relevância que a Educação Física, como disciplina acadêmica e de intervenção, outorga ao debate, discussão e abordagem do indígena, de suas manifestações culturais e de suas práticas corporais como parte da formação profissional e humana do futuro licenciado. Isso se deve essencialmente a uma série de fatores histórico-ideológicos, sociais e culturais do país que foram determinantes para a estabilização dos discursos pedagógicos na academia, a hegemonização conceitual da área, o estabelecimento do lugar que ocupa a Educação Física na sociedade e os discursos de verdade que circulam em relação às práticas culturais indígenas, que na atualidade se veem refletidos nas poucas oportunidades que os grupos étnicos apresentam para o acesso à Educação Superior colombiana e, em específico, à formação docente na área.

Pela sua parte, na **SD21**, a Prof. colaboradora 3, em ressonância com o mencionado na

SD21: - No porque los estudiantes no mostraron interés por esa cultura; en el Plan 84 sí tuve desarrollo de temas en cuanto al desarrollo motriz (comparativamente con la Ciudad de Bogotá) y tuve estudiantes indígenas quienes hacían sus ilustraciones y sensibilizaban a sus compañeros; en esos momentos las llegadas de los indígenas era algo novedoso, ahora no, incluso ahora forman parte del consumo como cualquier estudiante occidental, aunque guardan para sí muchas cosas que no comparten, es difícil. (Entrevista 3).

SD20, argumenta que a não abordagem das questões indígenas e interculturais é devida ao fato de os estudantes não mostrarem o interesse para se aproximar desse conjunto de saberes, ideias e práticas. Algo muito interessante nesta SD é o destaque que a colaboradora dá aos

conteúdos com os quais interagiu na sua época de estudante, relacionados com o **desenvolvimento motor**, que faziam parte das FDs biomédicas e **desenvolvimentistas** (dominantes na época), que o currículo da versão 1984 apresentava no processo de formação, ensino e aprendizagem para área.

Ao **ressignificar** a presente SD em relação aos silêncios presentes do intercultural e do indígena como temática importante a ser cogitada no processo de formação docente, a colaboradora menciona que *“tuve estudiantes indígenas quienes hacían sus ilustraciones y sensibilizaban a sus compañeros”*, o que me leva a entender que na época em que desenvolvia seus estudos de licenciatura, ela compartilhou disciplinas, práticas ou experiências com estudantes indígenas de diferentes grupos étnicos que marcavam sua presença na instituição universitária a partir da sensibilização, manifestação e visibilidade das suas diversas subjetividades.

Embora não esteja claro se a palavra *“compañeros”* designa os estudantes indígenas como colegas de aula na própria licenciatura ou como estudantes de outros programas de formação, o que fica evidente é que a presença de universitários indígenas na época ao interior da UPN foi tratada como um acontecimento histórico devido às lutas sociais, às disputas pelo reconhecimento de indivíduos das outras culturas como sujeitos de direito (constituição de 1991) e o lugar de posição social que a universidade apresenta no país, considerações conferidas ao a colaboradora afirmar que *“en esos momentos las llegadas de los indígenas era algo novedoso”*. Sendo assim, também se percebe que, no transcurso do seu processo formativo, a colaboradora não teve nenhum tipo de abordagem ou aproximação a questões acadêmicas relacionadas ao indígena, o que apresentaria uma paráfrase com o mencionado pela colaboradora 1 na **SD17**.

SD22:- en la malla curricular no hay espacios, para por ejemplo trabajar con afrodescendientes, no hay el espacio para ver eso, con comunidades indígenas tampoco (Entrevista 1).

SD23: - en la licenciatura no hay en general una línea de investigación que este enfocada en eso, no he visto tampoco un trabajo particular que hayan hecho los estudiantes en termino de investigación al respecto. (Entrevista 2).

Nas **SD 22-23**, é possível perceber que a abordagem das questões relacionadas ao cultural, tanto ao indígena quanto ao afrodescendente, não apresentam espaços específicos, enfoques ou linhas investigativas no interior da grade curricular dos programas de formação das licenciaturas em Recreação e Esporte. No entanto, os efeitos de sentido que as sequências discursivas produzem parecem ser opostos em relação a não existência de espaços no interior do currículo que estudem as temáticas supracitadas, pois o fato de não serem abordadas em uma disciplina específica que fale do “intercultural”, não quer dizer que não seja possível se aproximar ou abordar os temas desde outros espaços de formação, linhas e/ou conhecimento interdisciplinar.

Sendo assim, e como pode ser observado, este fenômeno de silenciamento nos currículos de formação foi identificado com maior proporção nas duas SDs que reafirmam a inexistência de espaços acadêmicos que proporcionem o estudo do étnico e/ou intercultural nos distintos programas acadêmicos, deixando entrever o pouco significado que tem se prestado a estas temáticas e a relevância que as mesmas podem apresentar na formação profissional, acadêmica, social, pessoal e humana.

Através destas duas SDs, percebo, de forma geral, que o processo da paráfrase ocorre de maneira muito similar entre a totalidade de sequências descritas para este primeiro modo, o que demonstra uma relação de negação e silenciamento deste tipo de temática nas construções teóricas, científicas, investigativas e curriculares que, a partir de seus diversos objetos de estudo, apresentam os programas de formação presentes na FEF. Com isso, meu desejo não é centralizar a interculturalidade e as questões indígenas como objeto de estudo de cada programa curricular, tentando colonizar a minha visão como prioritária e verdadeira no processo de formação do licenciado, mas sim mostrar a relevância que a abordagem desta temática representa como elemento de formação complementar para o desenvolvimento profissional, ético e crítico do educador nos diversos contextos sociais e culturais nos quais ele pode vir a atuar.

A interpretação desses “silêncios” em relação à temática pesquisada, ao seu estudo acadêmico e à abordagem investigativa que foram colocadas pelas colaboradoras nas suas respectivas entrevistas pode gerar uma leitura de relação entre o reconhecimento e a

legitimidade que o tema representa dentro daquilo que pode ou não ser assumido como critério científico no interior da faculdade e a relevância social que essa universalidade de conhecimentos construídos na academia apresenta nos espaços formais e não formais em que o educador físico realiza sua intervenção.

Por fim, abordar o intercultural não só se representa nas intervenções realizadas em espaços educativos com populações étnicas específicas, ele também se representa nas formas de acessar, aprender, reaprender, significar e compreender um “outro” tipo de conhecimento e saberes não homogêneos, em que a universalidade do conhecimento centralizado numa lógica cientificamente estabilizada esteja em constante rebatimento e interação com o real, o cultural e o educativo. Neste sentido, é importante esclarecer que embora os silêncios apresentados nesta análise estejam marcados nos depoimentos das colaboradoras da pesquisa, também é possível observar o aparecimento desses silêncios em relação ao intercultural e ao indígena nas outras materialidades que fazem parte do *corpus* empírico, visto que se encontra priorizada a visão hegemônica representada por certos conteúdos ocidentais e modernos para o campo específico da Educação Física.

6.2.3 Espaços obrigatórios de encontros acadêmicos

Neste bloco é apresentado um conjunto de SDs que evidencia o aparecimento do intercultural e o indígena no interior da FEF em relação aos diversos lugares **acadêmicos desde os quais existe a possibilidade** de aproximação e abordagem dos referidos assuntos como parte do processo de formação docente. Nesta perspectiva, a Prof. colaboradora 3

SD24 : - desde el punto de vista de las teorías que estudian la cultura y la interculturalidad, **las licenciaturas hacen aproximaciones y análisis de las maneras como las áreas interfieren el desarrollo de las personas y viceversa**. Puede decirse que la Licenciatura en Deporte asume en menor grado el desarrollo sobre el tema y pienso que es lógico, dada la envergadura actual del deporte considerado como empresa, artículo de consumo, actividad que homogeniza debido a las técnicas que unifican desde el punto de vista de la producción y el éxito. (Entrevista 3)

menciona que:

Partindo deste depoimento, podemos pensar que o indígena e o intercultural podem ser abordados a partir dos diversos programas de formação, dependendo do objeto de estudo da própria licenciatura, razão pela qual os lugares discursivos que são outorgados a este conjunto

de abordagens se encontram determinados pelo debate, pesquisa e produção epistêmica existente no universo lógico da área. Por outro lado, as afirmações da referida colaboradora na citação anterior dão uma ideia do panorama da abordagem do indígena pelo viés do esporte e de seu universo logicamente estabelecido em que condições de produção como a competição, o *marketing*, a performance, o mercado de consumo, a prática e o ensino dos gestos técnicos apresentam uma outra constituição discursiva embasada em habilidades e destrezas adquiridas para alcançar um objetivo, marca ou reconhecimento.

É neste ponto que a referida professora menciona que, dadas as características do currículo da licenciatura em Educação Física, o estudo dos assuntos indígenas apresentaria relevância para o programa de formação devido ao fato de que sua abordagem tem lugar em alguns espaços disciplinares presentes ao longo do percurso acadêmico, o que possibilitaria desde a Educação Física, como disciplina acadêmica e de intervenção, a aproximação e análise da cultura e de suas respectivas práticas corporais.

Na **SD25**, a Prof. colaboradora 1 menciona que os docentes do programa de Recreação

SD25: - Entonces volvemos a lo mismo de que **los docentes si quieren hablar un poco de las comunidades indígenas**, pero **buscan a los que están aquí cerca de la ciudad y no van directamente a sus territorios**. (Entrevista 1).

têm se interessado em se aproximar das temáticas indígenas, o que quer dizer que tais temáticas têm sido consideradas para serem abordadas em algumas disciplinas. A busca por estas populações se centraliza, todavia, nos povos indígenas que se encontram na capital ou na sua periferia, o que deixa ver a falta de possibilidades logísticas para se aproximar de outras regiões geográficas onde o indígena e suas práticas culturais marcam uma outra forma de interação e vida social.

Para este caso, o recorte “*no van directamente a sus territorios*” me faz pensar em duas ideias específicas nas quais posso ancorar o recorte anterior. A primeira, em que os professores das distintas áreas acadêmicas possuem pouca informação em relação às contribuições interculturais que podem existir entre a Educação Física e os povos indígenas, o que demandaria a necessidade de se pesquisar e constituir um novo conhecimento epistêmico que leve a entender este tipo de contribuição. A segunda ideia, por sua vez, seria a de que existe pouco interesse em se aproximar desse conjunto de saberes, corpos e ideias, já que os

conteúdos legitimados pela comunidade acadêmica inclinam-se para os saberes sistematizados ocidentais, sendo apresentados como lógica de verdade que descrevem e padronizam nossas práticas acadêmicas.

É possível que, dentro do conjunto de razões descritas, possa se aderir uma terceira ideia que a partir da minha perspectiva apresenta uma forte consideração nos questionamentos supracitados, em que os saberes coloniais nos quais se estrutura a cientificidade dos programas de formação de professores na área é tão forte que no processo de concretização de um currículo humanista no qual as temáticas autóctones e ancestrais se encontrem presentes, ainda assim, estes assuntos acabam sendo vistos como um elemento estranho e de características exóticas. Por conta disso, o pensar em uma Educação Física intercultural para este mundo globalizado, em que temáticas indígenas se encontrem presentes como parte do currículo de formação docente, implica outorgar outros sentidos e significados que levem a considerar o lugar discursivo que esse conjunto de sentidos ocuparia na conformação de uma sociedade diversa e inclusiva, para que nós, como professores, tenhamos a capacidade de desaprender para (re)aprender e construir outras relações entre os conhecimentos acadêmicos e manifestações culturais próprias do país.

Pensado desta maneira, também acredito que seja importante esclarecer que o fato de os professores procurarem as populações indígenas que se encontram na cidade ou na sua periferia não significa que estes grupos étnicos não tenham a mesma relevância para realizar um diálogo de conhecimentos e saberes entre suas práticas autóctones e sua relação com a Educação Física. Ao contrário, a relevância se apresenta porque o país era historicamente habitado por uma diversidade de grupos indígenas que foram apagados mediante o processo de colonização e que, especificamente na cidade de Bogotá, ocupavam a maior quantidade dos territórios, fazendo com que estes grupos se deslocassem para as periferias da capital e reduzindo em forma exponencial suas formas de vida, práticas e costumes.

Outra das questões a se considerar é que a presença de muitos povos indígenas na capital obedece ao deslocamento forçoso decorrente da não demarcação de terras, do abandono do Estado e da falta de oportunidades para o acesso à educação, saúde e serviços básicos, gerando mudanças nas formas de interação, vida e práticas culturais. Embora estas mudanças tenham contribuído para a limitação de muitas das práticas culturais ritualísticas e

corporais que esses sujeitos desenvolviam nos seus respectivos territórios, elas também propiciaram uma experiência de organização, adaptação, (re)apropriação e (re)conhecimento, principalmente em temas relacionados com a educação própria e com os fenômenos de construção e transmissão de cultura, em que a Educação Física como disciplina acadêmica está na possibilidade de refletir.

Em relação aos espaços acadêmicos que possibilitariam a abordagem das temáticas pesquisadas nos programas de formação da FEF, a prof. colaboradora 2 afirma que na Licenciatura em Esporte é possível se aproximar do indígena e do intercultural por meio de disciplinas específicas em que as referidas temáticas têm sido debatidas, analisadas e pesquisadas. Nesta direção, afirma que:

SD26: - Se tiene un espacio que se llama “antropología del deporte” con el profesor “Francisco Hernández”, ellos hacen algunas salidas de campo a la región del Pacífico y entiendo que tienen algún tipo de aproximación con algunos grupos, pero no sabría y tendría que preguntar a él para darte una mejor claridad sobre qué intención tienen ese tipo de prácticas y que es lo que hacen ahí; (Entrevista 3).

Uma das coisas interessantes a observar é que o surgimento, a abertura e a interdisciplinaridade que os programas de formação da FEF da UPN apresentaram como resultado da formulação de novos discursos em referência às formas de entender a Educação Física, a Recreação e o Esporte começaram a circular a partir de teorias, ciências e disciplinas que vêm contribuindo desde suas distintas racionalidades a estudar fenômenos culturais pouco investigados no universo científico e de produção do conhecimento. Com estas características, áreas como a Antropologia, a Sociologia, a Educação e a História, entre muitas outras, abrem espaços e perspectivas que se aproximam de novas realidades, tentando, de forma crítica, estabelecer articulações entre o conhecimento acadêmico, os saberes culturais e as distintas realidades em que os sujeitos e seus corpos se encontram imersos.

De igual manera se percibe la aproximación al campo histórico de la educación física de profesionales que provienen de diferentes áreas como profesores de educación física, sociólogos, periodistas, antropólogos, lo cual plantea una apertura hacia trabajos transdisciplinarios que tienen en el cuerpo su objeto privilegiado (CHINCHILLA, 1999, p. 13).

No caso da **SD26**, a existência de um espaço acadêmico denominado de “antropologia del deporte” possibilita a aproximação da comunidade educativa a locais e regiões com características culturais (*afrocolombianos*) que, mediante saídas de campo, observações e intervenções, estabelecem o reconhecimento das subjetividades históricas, políticas e sociais que outorgam sentido às formas de viver e interagir com o mundo.

Se levássemos em conta o que foi descrito anteriormente, encontraríamos uma articulação entre o narrado na SD em análise e o descrito na **SD18**, no sentido de que a abordagem a partir das quais se possibilita este tipo de aproximações estaria estruturada para a licenciatura em esporte sob uma linha investigativa “social”, o que deixaria um maior espectro de abrangência do intercultural e do étnico a partir dos interesses e necessidades que tanto professores quanto estudantes pudessem gerar.

De forma muito similar à presente SD, a Prof. colaboradora 3 menciona que no PCLEF o design e a formulação de alguns espaços de encontro acadêmico no interior do currículo de formação encontram-se voltados para se aproximar, abordar, discutir e conhecer a diversidade de grupos culturais e as heterogeneidades que os distingue nas formas de educar, transmitir e construir o conhecimento.

SD27 : - Existe un **espacio de encuentro académico (Formación Teórico Humanística) que en su desarrollo, da la posibilidad de analizar las diferentes culturas** en cuanto a sus formas o maneras en que fueron educadas, la tendencias pedagógicas usadas para su formación escolar, **las costumbres relacionadas con el desarrollo humano (social, motriz, ritos, entre otros)**, y a medida que el grupo presenta y propone diferentes formas, **desde los grupos sociales y culturales** en los que crecieron, se da la **oportunidad para comparar con otras culturas, otras sociedades, otros tiempos, teóricos, pedagogos, ancianos, mujeres, hombres, niños, afrodescendientes, indígenas, campesinos y todos aquellos actores que puedan servir como contadores de las historias que hacen parte de sus vidas.** (Entrevista 3).

Em relação ao afirmado pela referida colaboradora, as FDs humanistas que circulam a respeito da Educação Física, da Pedagogia e da Cultura são materializadas no PCLEF em três áreas de formação específicas (Humanística, Pedagógica e Disciplinar), que assumem o debate, o estudo e o diálogo do movimento humano a partir de uma perspectiva interdisciplinar, com a finalidade de aproximar e compreender o meio em que o sujeito se desenvolve e o conhecimento que é gerado a partir dessas posições. No caso específico do espaço acadêmico **Formação Teórico Humanística**, a formulação estabelecida para esta

disciplina direciona todos os processos de ensino, reflexão e aprendizagem em prol da análise, ressignificação e atribuição de sentido às diversas manifestações culturais próprias dos sujeitos, conforme a época e as transformações dominantes às quais tem sido exposta. Isso permitiria a compreensão dos sentidos e significados que elementos como o social, as práticas corporais culturais, os costumes, as tradições e até a própria história determinam na constituição de ideias em que os grupos sociais e suas lógicas embasam sua existência.

É desta forma que, para a referida colaboradora, a disciplina mencionada oportuniza, além da reflexão entre o acadêmico, a produção de conhecimentos que abordem fenômenos sociais, culturais e o histórico, a interação com o heterogêneo, “*con otras culturas, otras sociedades, otros tiempos, teóricos, pedagogos, ancianos, mujeres, hombres, niños, afrodescendientes, indígenas, campesinos y todos aquellos actores que puedan servir como contadores de historias*”. Isso pode ser evidenciado em algumas ementas curriculares, não somente em relação ao espaço acadêmico humanista, mas também em relação a outros espaços de formação em que o intercultural, a diversidade e as temáticas indígenas foram apresentadas como conteúdos temáticos a serem abordados. Para este caso, e segundo os critérios de inclusão do material selecionado (ementas curriculares) a serem analisados como materialidade discursiva, foram escolhidas 19 ementas que, em conjunto, dividiram-se em três grupos temáticos que mencionavam **o intercultural** (13), **a diversidade** (4) e **o indígena** (2).

Esses agrupamentos mostraram que a “**Interculturalidade**” apresentava uma maior ressonância na quantidade de ementas selecionadas (13), o que permite entender que ela pode trazer um conjunto muito variado de conteúdo, no qual as questões indígenas poderiam ter espaço. Já no agrupamento da “**Diversidade**”, foram reunidas ementas (4) que mencionam a diversidade como conteúdo a ser trabalhado ao longo do semestre, enquanto que o agrupamento “**Indígena**” só foi materializado especificamente em duas ementas curriculares, o que nos permite observar a **pouca sonoridade** que estas temáticas representam no processo de formação de professores do PCLEF.

Isso revela que, ao serem posicionadas as referidas temáticas como exóticas no interior do mundo acadêmico, seus sentidos, estudo, discussão e debate são predeterminados exclusivamente à disposição e ao interesse do professor da área, o que permitiria entender que a

SD28: - (Ementa 1).

4. Enseñanza aprendizaje de actividades en la naturaleza.

- **Taller de juegos ancestrales y/o tradicionales:** mesa, azar, juegos, rondas, canciones y dinámicas recreativas al aire libre.
- **Salidas recreo ecológicas:** caminatas, actividades de observación interdisciplinar, practicas de ecoturismo y agroturismo.
- **Actividades propias de la vida campesina:** cotidianidad del campo, técnicas de cultivos, ganadería, manejo de animales, juegos y lúdica campesina, identidad con la naturaleza.
- **Cosmovisión indígena:** conversatorios con indígenas alrededor de la concepción indígena de su vida en la naturaleza.

materialização e o aparecimento destes assuntos em só duas ementas curriculares lhe outorgam um sentido de estranheza frente às grandes FDs humanistas que perpassam o PCLEF. Neste caso o exótico fica palpável ao observarmos a seguinte SD:

A **SD28**, como recorte da primeira ementa que evidencia a presença do indígena no interior do PCLEF, descreve, a partir da área das **Experiências Corporais IX** (2014), alguns núcleos temáticos, métodos ou conteúdos a serem abordados ao longo do semestre pelo correspondente espaço de encontro acadêmico, os quais se encontram direcionados ao tratamento das práticas corporais e as técnicas de movimento, condicionadas a partir da experiência corporal e a relação entre Homem e Natureza.

No seu 4º núcleo temático, intitulado “Enseñanza aprendizaje de actividades en la naturaleza”, são apresentados quatro tópicos especiais (Juegos ancestrales y/o tradicionales, Salidas recreo ecológicas, Actividades propias de la vida campesina e Cosmovisión indígena), que, respectivamente, mencionam de forma geral alguns dos assuntos a serem tratados, discutidos e experienciados como parte do planejamento desenvolvido pelo docente para o próprio espaço de formação. Chama a atenção que no primeiro tópico, “Juegos ancestrales y/o tradicionales”, os assuntos a serem abordados (mesa, azar, juegos, rondas, canciones y dinámicas recreativas al aire libre) se encontram mais direcionados pela perspectiva da

ludicidade do jogo como um dos temas referentes ao universo lógico acadêmico da Educação Física, deixando de lado o sentido diferenciado que representam os “Juegos ancestrales” com algumas das práticas corporais culturais dos povos indígenas, que, em minha dissertação, denominei de Jogos Autóctones Indígenas (CANON-BUITRAGO, 2015).

Em seguida é apresentado o segundo tópico, “*Salidas recreo ecológicas*”, que traz um conjunto de assuntos a serem trabalhados a partir da experiência do aluno, direcionado a questões relacionadas à recreação, às práticas ecológicas, às práticas corporais na natureza e ao turismo como um dos variados campos de atuação do licenciado. No terceiro tópico, “*Actividades propias de la vida campesina*”, são propostas aos estudantes participantes da disciplina a observação e experiência de atividades da cotidianidade das áreas rurais com a finalidade de que sejam compreendidas as características específicas que esses entornos culturais representam como parte de uma identidade em que o tradicional e o cultural determinam sentidos, práticas e costumes regionais com os quais os sujeitos crescem e se identificam.

Ao se observar no quarto tópico, “*Cosmovisión indígena*”, que a única atividade apresentada para a correspondente temática é “*conversatorios con indígenas alrededor de la concepción indígena de su vida en la naturaleza*”, o que pode novamente ser destacado é que este tipo de questão é apresentada como um elemento excêntrico a ser abordado no interior dos espaços acadêmicos. Neste sentido, poderíamos explorar este tópico da seguinte forma: a relação que apresenta a palavra “*conversatorios*” dentro da atividade descrita assinala um lugar passivo à ação de conversa, em que o(s) indígena(s) é (são) convidado(s) a participar de um espaço de conversa acadêmica na posição de objeto a ser descoberto, enquanto os estudantes se posicionam em uma arquibancada, admirando as frequentes estranhezas que sua fala, suas habilidades ou seus modos de vida representam para o mundo acadêmico e para a população em geral.

Por outro lado, o *conversatorio* se encontra centrado “*alrededor de la concepción indígena de su vida en la naturaleza*”, o que além de repassar a ideia diferenciada no que se refere às formas de pensar, sentir e atuar a partir de uma lógica própria, o que tenho afirmado constantemente ao longo do texto, auxilia no entendimento de que a vida do indígena se

encontra exclusivamente na natureza, onde existe pouco contato com os modos de vida ocidentais, onde a escola, a tecnologia ou as instituições universitárias não teriam tanto sentido. De forma contrária, o mesmo fenômeno também acontece no mundo acadêmico, no qual o autóctone e os entendimentos cosmológicos que lhe caracterizam não têm ressonância nesse universo científico logicamente estabilizado para área, razão pela qual sua presença, estudo e pesquisa são destinados a ocupar o lugar do “**seu não lugar**” acadêmico, levando a possibilitar sua exotização mediante um conjunto bastante diversificado de formas de aparecimento no currículo no programa de formação dos licenciados em Educação Física da UPN.

Para Boaventura de Sousa (2010), a possibilidade de abordar outras lógicas no interior da universidade implica uma revolução epistemológica que reforme, transforme e inclua a ideia do “científico” a partir de outros olhares, pontos de vista e experiências em prol de uma ecologia de saberes em que o diálogo intercultural, o reconhecimento das diferentes racionalidades e os saberes presentes nas múltiplas culturas façam parte da reorientação não global da formação educativa.

A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade (SANTOS, 2010, p. 76).

Aquilo que deveria ser “autóctone” da sociedade, aquilo que pertence ou é relativo às questões indígenas, a seus saberes, costumes, tradições, rituais e práticas como parte da identidade e da constituição da história do povo colombiano, é visto no mundo acadêmico como exótico, estranho ou desajeitado, visto que este profundo (e bem feito) processo de colonização minimiza exponencialmente as abordagens das temáticas indígenas, fazendo com que elas ocupem seu lugar às bordas e reafirmando seu caráter não acadêmico para o ensino e para a formação dos seus alunos.

Compreender o movimento que apresenta o autóctone e o exótico, tanto na perspectiva colonial quanto na decolonial, permite esclarecer os discursos, funções, sentidos, significados, condições de produção, formações discursivas e posições-sujeito que desde suas respectivas

estruturas possibilitam na academia a abordagem diferencial do indígena e do intercultural, reverberando (no caso decolonial) em “outras” formas de diálogos, estudos, pesquisas, produção de conhecimento e práticas educativas que reflitam as distintas realidades nas quais o licenciado se encontra presente.

SD29: - (Ementa 2).

III. LAS PRÁCTICAS CORPORALES EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD OCCIDENTAL, ORIENTAL E INDÍGENA.

a. Propósitos:

- Generar procesos de comparación entre estas tres grandes formas de abordar la construcción de una cultura: occidental, oriental e indígena.
- Analizar las prácticas corporales que derivan de estas tres formas de vivir la cultura: occidental, oriental e indígena.

b. Temáticas:

- **La cultura occidental:** Sus fundamentos y el sentido de sus prácticas corporales.

PREGUNTAS ORIENTADORAS: ¿Cuáles son los fundamentos de la cultura occidental? ¿Cómo se abordan las prácticas corporales desde la cultura occidental? ¿Cuáles son las incidencias de privilegiar unas prácticas corporales sobre otras en el marco de la cultura occidental?

- **La cultura Oriental:** Sus fundamentos y el sentido de sus prácticas corporales.

PREGUNTAS ORIENTADORAS: ¿Cuáles son los fundamentos de la cultura oriental? ¿Cómo se abordan las prácticas corporales desde la cultura oriental? ¿Cuáles son las incidencias de privilegiar unas prácticas corporales sobre otras en el marco de la cultura oriental?

- **La cultura Sincrética - indígena:** Sus fundamentos y el sentido de sus prácticas corporales.

PREGUNTAS ORIENTADORAS: ¿Cuáles son los fundamentos de la cultura Indígena? ¿Cómo se abordan las prácticas corporales desde la cultura Indígena? ¿Cuáles son las incidencias de privilegiar unas prácticas corporales sobre otras en el marco de la cultura Indígena?

Por outro lado, na **SD29**, recorte da segunda ementa selecionada que aborda as temáticas indígenas, há um conjunto de conteúdos alocado no espaço de encontro acadêmico **Formação Teórico Disciplinar I** (2013) com o objetivo de propiciar uma aproximação geral dos alunos com as práticas corporais ocidentais, orientais e indígenas. Desta forma, objetiva-se a geração de processos comparativos entre os sentidos atribuídos às práticas, às formas de produção cultural e aos modos de construção de conhecimento científico-acadêmico sobre cada uma destas racionalidades.

As temáticas a serem abordadas (Cultura Ocidental, Cultura Oriental, Cultura Sincrética-Indígena) se encontram estruturadas em um tópico específico, “*Sus fundamentos y el sentido de sus prácticas corporales*”, partindo de uma série de perguntas norteadoras que orientam o processo de interação e aprendizagem do aluno com as temáticas propostas e debatidas no transcurso da disciplina.

Este grupo de questões estabelece um mesmo ponto de partida para cada racionalidade, procurando responder nas seguintes direções:

- SD30:** - ¿Cuáles son los fundamentos de la cultura (Occidental – Oriental - Sincrética Indígena)?
- ¿Como se abordan las prácticas corporales desde la cultura (Occidental – Oriental Sincrética Indígena)?
 - ¿Cuáles son las incidencias de privilegiar unas prácticas corporales sobre otras en el marco de... (Occidental – Oriental - Sincrética Indígena)? (Ementa 2)

É interessante encontrar esta forma de abordagem das temáticas indígenas como parte comparativa entre três racionalidades que se diferenciam nas formas de pensar, entender e construir a cultura. Sendo assim, acredito notavelmente que o indígena e sua reflexão, debate e pesquisa dentro do espaço de formação acadêmico deveria estar em constante questionamento como parte dos currículos de formação de professores e das dinâmicas críticas com as quais se devem orientar os processos de construção dos sujeitos, já que, na atualidade, este tipo de debate não tem muita sonoridade no interior destes espaços, visto que é mais frequente a ideia de abordar um conjunto de saberes pertencentes a FDs dominantes, em que o indígena, além de ser exotizado, esteja discursivizado a partir da ordem do “não possível” de ser trabalhado.

Em uma perspectiva de mudança de conteúdo, temática e produção de conhecimento, a **SD29** é uma das condições de produção que permitem aos estudantes se aproximar de outras realidades em que a Educação Física tem lugar, visto que, se existissem propostas de discussão, formação e trabalho com estes grupos culturais de racionalidades diferenciadas, seria possível que as inquietações dos estudantes emergentes a partir deste conjunto de abordagens sejam orientadas, pesquisadas e materializadas a partir de diversas linhas de discussão, tal como foi evidenciado no PCLEF e que reverberaram na produção de PCPs ou TCC.

Do conjunto total de PCPs desenvolvidos na Licenciatura em Educação Física desde o ano 2005 (período do primeiro grupo de egressos do programa) até o ano de 2015, período no qual foi feita a produção das informações para a presente tese, foram produzidos no total **528** trabalhos de conclusão de curso que apresentam diversidade de propostas, dos quais somente **5** abordaram de forma específica as temáticas indígenas. Isso se visualiza no seguinte quadro:

Figura 13 - Consolidado TCC (PCP) Licenciatura Educação física que abordam a temática Indígena

CONSOLIDADO FINAL PROJETOS CURRICULARES PARTICULARES PCLEF 2005 - 2015 - TEMÁTICAS UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL				
No. Geral	Título	Autores	Classificação	Ano
2	Una mirada sistemativa de las salidas pedagógicas de campo a las comunidades indígenas	Barrios Pardo, Patricia.	Indígena	2005
75	Timbar Chagra, pesca, cacería y otras tradiciones que son posibles en la escuela.	Álvarez Romero, Javier Alejandro	Indígena	2007
90	Educación física e interculturalidad "el juego como escenario de negociación cultural en la etnia zenu" propuesta curricular para la etnia zenu de tuchin córdoba	Eljadue Isaza, Elías Manuel.	Indígena	2007
475	Educación física para el desarrollo de la lateralidad. Hacia un conocimiento de la cultura maísa	Lozano Lozano Leonardo Cristian	Indígena	2014
528	Cómo contribuir al desarrollo de la cultura indígena de la comunidad de Nazareth desde sus Juegos Autótonos	Miguel Dionisio Ramos	Indígena	2015

Fonte: **Autor**

Ao analisar os títulos dos referidos trabalhos de conclusão do PCLEF, é possível identificar três posições específicas nas formas como são abordadas e desenvolvidas estas temáticas indígenas. A primeira como uma **exterioridade** vista a partir da instituição universitária e, neste caso, do programa de formação no qual são consideradas as práticas acadêmicas como parte das atividades de aproximação às culturas indígenas. Especificamente, o PCP “*Una mirada sistemativa a las salidas pedagógicas de campo a las comunidades indígenas*” (BARRIOS, 2005) apresenta um sentido de aproximação exógeno ao indígena, baseado em uma série de visitas pedagógicas a diversos locais ou regiões em que estes povos se encontram localizados.

Na segunda posição se encontra identificado um **conjunto planejado de práticas corporais e habilidades motrizes** a serem desenvolvidas em prol do reconhecimento cultural no interior das escolas e/ou comunidades indígenas, partindo de temáticas que fazem parte do

universo dominante e logicamente estabilizado no campo acadêmico da Educação Física. Os trabalhos que compõem este conjunto são “*Educación física e interculturalidad ‘el juego como escenario de negociación cultural en la etnia zenu’ propuesta curricular para la etnia zenu de tuchin córdoba*” (ELJADUE, 2007) e “*Educación física para el desarrollo de la lateralidad. Hacia un conocimiento de la cultura muisca*” (LOZANO, 2014).

Como terceira posição, foi identificada uma proposta de **intervenção a partir das próprias práticas corporais indígenas** em que a Educação Física, como disciplina acadêmica, cumpre uma função de análise e produção de sentidos, o que até o momento não havia acontecido nem na licenciatura nem no interior dessas culturas. Os trabalhos que fazem parte deste conjunto são “*Tumbar Chagra, pesca, cacería y otras tradiciones que son posibles en la escuela*” (ALVAREZ, 2007) e “*Cómo contribuir al desarrollo de la cultura indígena de la comunidad de Nazareth desde sus Juegos Autóctonos*” (RAMOS, 2015), o que indicaria que o fato de abordar as temáticas indígenas por meio de suas próprias práticas autóctones determinaria o aparecimento de um acontecimento discursivo em que emerge e circula um conjunto diferente de discursos que precisamente desequilibram essas FDs dominantes em que se encontra estruturada a área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido nesta tese se apresenta como continuidade à minha dissertação de mestrado intitulada “*naĩ’ãweẽ i nucuma’ũ*” **Jogos Autóctones Ticunas na Perspectiva dos Povos Indígenas da Região Amazônica Colombiana** (2015). Por meio daquela pesquisa, que teve como objetivo “compreender a especificidade dos jogos autóctones indígenas a partir dos significados atribuídos pelos povos de San Juan de Atacuari às manifestações corporais próprias do povo Ticuna (Canon-Buitrago, 2015 p. 20), pude entender que o jogo autóctone indígena não se caracteriza como tal pela não-contaminação com os elementos da cultura ocidental, mas por ser “uma forma de expressão corporal da cultura ameríndia que presentifica a dimensão cosmológica no ato de jogar, por meio da interação entre seres mitológicos e seres da natureza pertencentes aos planos/mundos vertical e horizontal” (Ibid, p. 6). Ao olhar em retrospectiva o trabalho desenvolvido na dissertação, que me permitiu seguir os estudos no doutorado por meio da passagem direta por sugestão da banca examinadora, é possível perceber que a semente desta tese já estava de certa forma lá presente, especialmente no seguinte trecho das considerações finais:

Outra possibilidade de pesquisa poderia ser direcionada aos motivos pelos quais os Jogos Autóctones não fazem parte, principalmente, da escolarização dos povos indígenas, ou do currículo da Educação Básica de um modo geral, ou ainda dos currículos de formação no campo da educação física. Apesar de não ter sido uma das questões estudadas nesta dissertação, uma breve análise dos documentos curriculares com os quais tive contato no meu período como estudante de Educação Física na Universidad Pedagógica Nacional, e como professor da área em Leticia, foi possível detectar que é priorizado nas comunidades indígenas o ensino e a prática de jogos ocidentais classificados como tradicional ou popular e, majoritariamente, das modalidades esportivas mais praticadas no mundo (CANON-BUITRAGO, 2015, p. 94).

Partindo deste ponto, iniciei este novo percurso acadêmico direcionando meus esforços e interesses ao estudo das temáticas indígenas nos currículos de formação de professores e, mais especificamente, na Licenciatura em Educação Física da *Universidad Pedagógica Nacional*. Apesar de ter sido interpelado por um currículo crítico, de característica humanista, que busca a ressignificação dos imaginários, práticas e tendências no campo acadêmico, assim como relataram as minhas três entrevistadas, não tive nenhum tipo

de aproximação a outras racionalidades que me levassem a entender, bem como me reconciliar, com a profundidade do modo de ver o mundo na perspectiva indígena.

Ao longo do complexo processo de construção da problematização de pesquisa direcionada a entender de que forma as temáticas indígenas se encontram posicionadas na Licenciatura de Educação Física da *Universidad Pedagógica Nacional* e quais foram as condições de produção que permitiram seu **aparecimento** dentro deste contexto específico de formação, deparei-me com o fato de que as temáticas indígenas se encontram **posicionadas** no lugar do “**exótico**” para o campo acadêmico. Isso se deve ao fato de que o discurso pedagógico que sustenta o processo de formação do licenciado na área da Educação Física se configurou (e ainda vem sendo configurado) a partir de uma série de conteúdos e verdades estabilizadas que determinam aqueles saberes posicionados ao centro e às bordas dos processos de formação, ensino e aprendizagem.

Esta tese foi desenvolvida em 7 capítulos que constituem um diálogo permanente entre os pressupostos teóricos que abordam as temáticas indígenas, a construção metodológica da pesquisa e o conjunto das materialidades empíricas que foram analisadas. No primeiro capítulo foi realizada uma contextualização, na qual foram apresentados elementos históricos e legislativos que na atualidade estruturam, regulam e configuram o sistema educativo e a profissão docente no país. Já no segundo capítulo, o mapeamento realizado dos programas de formação superior em Educação Física e afins possibilitou a produção de informações acerca do alcance e da abrangência que estes programas de formação apresentam em relação a sua localização no território colombiano. Sendo assim, o Projeto Curricular da Licenciatura em Educação Física (PCLEF) da *Universidad Pedagógica Nacional* apresentou uma descrição da organização do programa curricular como perspectiva renovadora e humanista na formação de professores na área, materializando mudanças no sustento epistêmico, teórico e prático com a finalidade de modificar os imaginários existentes sobre a disciplina.

O diálogo estabelecido no terceiro capítulo permitiu apresentar um conjunto de articulações teóricas entre o pós-colonial, a interculturalidade e a decolonialidade, sustentando a presença e abordagem das temáticas indígenas no currículo de formação de professores da Licenciatura em Educação Física. O processo de buscas obtido no quarto capítulo, por meio da metodologia do *Scoping Review*, possibilitou a obtenção do levantamento do marco teórico

referencial em relação à produção da literatura que envolve as práticas corporais indígenas no campo específico da Educação Física. Já no quinto capítulo, a análise do discurso (AD), como procedimento metodológico, possibilitou a operacionalização analítica de produção de sentidos do *corpus* empírico que compõe a pesquisa. Finalmente, no sexto capítulo foi possível enxergar e debater as análises e discussões desenvolvidas no processo interpretativo das diferentes materialidades empíricas, mediante um conjunto de SDs que apresentam os modos de aparecimento e o posicionamento das questões indígenas em espaços curriculares pertencentes tanto ao antigo currículo quanto ao PCLEF a partir de diversas dimensões.

É possível afirmar que este tipo de questão tem sido pouco explorada nos currículos de formação de professores devido aos parâmetros de cientificidade no qual se encontra constituída a Educação Física como disciplina acadêmica e de intervenção que tem, historicamente, privilegiado o estudo das práticas corporais indígenas dentro do campo específico da Educação Física por meio de uma perspectiva esportivista e homogeneizante.

Neste estudo pude compreender que o pós-colonial, o intercultural e a decolonialidade, como linhas teóricas que abrangem o étnico e o indígena por meio de perspectivas diferentes, abrem espaço para a construção de novos campos investigativos na Educação Física, tornando possível a aproximação das distintas racionalidades existentes no âmbito local e regional ao mundo acadêmico, oportunizando, assim, o diálogo e a construção de saberes entre aquilo legitimado como científico na sociedade global e outras formas de fazer ciência no campo específico da Educação Física.

Procurei, no transcorrer do texto, desenvolver um roteiro de análise discursivo a partir de uma série de materialidades empíricas que me levaram a entender os discursos, as teorizações e os lugares que ocupam as questões indígenas tanto na legislação quanto no projeto curricular da licenciatura em Educação Física (PCLEF) da UPN, permitindo rastrear as condições de produção que contribuíram para o aparecimento e posicionamento dos assuntos indígenas no processo de formação docente. Neste trânsito de entendimentos, discursos e sentidos produzidos em relação às temáticas indígenas na licenciatura, foi possível conectar um conjunto de sequências discursivas que mostraram de forma regular que a emergência do autóctone na concepção humanista do PCLEF da UPN posiciona as temáticas indígenas como relevantes para a formação do licenciado em Educação Física, mas, ao

mesmo tempo, especialmente no processo de materialização curricular, foi possível visualizar **traços de uma perspectiva exótica** nos espaços de encontros acadêmicos, já que estes assuntos não se encontram proporcionalmente contemplados nesta dimensão do PCLEF. E este processo se dá justamente pelo fato de que um conjunto de saberes catalogados historicamente como academicamente legítimos preponderaram em detrimento de outros, mesmo em um currículo humanista que contempla a diversidade de saberes que compõe a identidade nacional do povo colombiano, o que faz com que estas temáticas sejam pouco visíveis no processo de estruturação da grade curricular, apesar de sua relevância na formação dos professores de Educação Física colombianos.

Por conta disso, tanto as regularidades na negação das possibilidades de abordagem das temáticas quanto os silêncios presentes nas distintas materialidades empíricas, facilitaram o entendimento e a dificuldade de inserir não apenas as temáticas indígenas em si, mas a racionalidade autóctone e ancestral como conteúdo específico em diversos espaços curriculares, o que marca uma trajetória de superioridade epistêmica (hegemônica) eminentemente euroamericana em relação a práticas, saberes, vivências e construções culturais importantes para a história e a identidade do povo colombiano.

Algumas das materialidades empíricas apresentaram a abordagem das temáticas indígenas, projetando seu estudo, discussão e reflexão a partir de lugares enunciativos periféricos, mesmo com a menção de relevância nos pressupostos humanistas que sustentam o currículo, que configuram uma posição ainda distante desta racionalidade nos saberes específicos para a formação do aluno da licenciatura. Uma outra característica é o afastamento que tanto o intercultural quanto o indígena apresentam nos diversos espaços de encontro acadêmico, fazendo com que a interação com estas práticas adquiram um sentido de estranheza devido à pouca relação que até o momento tem se estabelecido, no currículo em ação, entre a Educação Física como disciplina acadêmica, a cultura corporal de movimento dos povos indígenas e a interculturalidade como processo de reconhecimento das outras formas de ver, organizar e vivenciar o mundo.

A partir desta lógica, visualizar de forma inicial o lugar que ocupa o indígena e o estudo das relações interculturais no currículo de formação humanista da UPN permite interpretar de forma geral que este tipo de assunto não está circulando na cena comum do

modo como havia sido pensado pelos elaboradores das políticas curriculares. Isso se deve ao fato de que a sociedade se estrutura numa lógica global de informação e mercado na qual a principal identidade a ser valorizada está centrada nas formas tributárias do pensamento colonial, que se valem do consumo de conteúdos culturais ocidentais na construção de sujeitos modernos.

Também marca sua presença, nas distintas entrevistas analisadas, a veemente defesa da abordagem das questões indígenas e interculturais, tanto no interior do sistema educativo nacional quanto na própria *Universidad Pedagógica Nacional*. Neste ponto, foi possível apreciar a regularidade com que se mencionava a importância de adaptar, referenciar e direcionar os processos de ensino (escolar e universitário) para o tratamento deste tipo de questão, fazendo com que seu estudo, inserção e análise perpassasse todo o processo de formação do futuro licenciado da UPN e, neste caso específico, do aluno do PCLEF da FEF.

Sendo assim, foi notória a pouca articulação entre o proposto na lei e as possibilidades de abordagem das questões indígenas na visão humanista do PCLEF. Se por um lado pode-se afirmar que a formulação deste currículo no país apresentou fissuras nas formas de estudar e assumir a Educação Física a partir de um “outro” paradigma, desidentificado das tendências pedagógicas homogeneizantes, também é possível dizer que esta mudança estabeleceu um outro conjunto de discursos interdisciplinares inseridos no próprio currículo, fazendo deste percurso um processo lento, crítico e de resistência como parte do reconhecimento e diálogo cultural dos sujeitos.

Com isso, foi possível entender que, embora os atravessamentos interculturais estejam de certa forma contemplados nas materialidades empíricas (legislação, UPN, PCLEF) nacionais e institucionais, sua materialização no currículo de formação de professores da licenciatura é pouco considerada devido à estranheza que causa o pensar o estudo destas racionalidades como parte dos conteúdos a serem abordados tanto no campo acadêmico quanto no campo profissional do licenciado. Esta consideração ajudou a enxergar que o posicionamento das questões indígenas no currículo da licenciatura assume traços de “exótico”, razão pela qual só é possível fazer uma ligação com este contexto e suas práticas culturais partindo de um movimento de posição limitante de observação do outro, que ao não fazer parte da cena comum da sociedade, ao ser uma cultura não visibilizada pela área no

espaço acadêmico e ao ser pouco valorizada como cultura representativa da história e da identidade colombiana, acaba se localizando nas bordas da estranheza e como espaço de espetacularização cultural.

Compreender este jogo discursivo de posicionamento e aparecimento das temáticas indígenas no currículo de formação permitiu que eu me deparasse com discursos, sentidos e significados que levam mais ao fechamento do que a abertura a diálogos entre o que é considerado como científico legitimado na academia e o que deixa de ser científico pelo fato de pertencer a uma outra racionalidade caracterizada por perspectivas e parâmetros diferenciados da lógica ocidental moderna.

Sendo assim, a decolonização dos sentidos, estudos, práticas e discursos a serem abordadas em relação ao indígena nos currículos de formação docente contribuiria não só para a materialização de diálogos entre saberes científicos, culturais e pedagógicos, mas também no estabelecimento de um conjunto de condições de produção que levassem a pensar em novas alternativas de estudo e pesquisa intercultural nas quais o indígena, o afrocolombiano, as comunidades rurais etc., pudessem ser efetivamente legitimados em uma sociedade que precisa da paz, do reconhecimento das suas distintas realidades e do respeito à diferença.

Nesta perspectiva, ao considerarmos que o intercultural a partir de uma visão crítica permitiria entender e dialogar com outras racionalidades para constituir uma disciplina acadêmica que considere a multiplicidade de saberes e práticas culturais em prol da construção integral dos sujeitos e o reconhecimento das suas diferenças, poderíamos também entender que o fato de realizar este tipo de diálogo humanizaria o sentido próprio da universalização do conhecimento, o que levaria à decolonização das práticas universitárias não só no processo de formação docente, mas também na construção de uma universidade interepistêmica e diversa.

Finalmente, e levando em conta a responsabilidade ética e política que assumo como colombiano, egresso do PCLEF da UPN, a posição acadêmica como um doutor na área, e como sujeito que é resultado de uma multiplicidade de experiências interculturais entre os povos indígenas, a cultura brasileira e a cultura colombiana, permito-me lançar um convite para pensar a interculturalidade não apenas como disciplina específica na formação docente, mas como um eixo no processo de formação da identidade cultural do cidadão latino-

americano. Para tanto é preciso aprimorar o processo implementado pela Faculdade de Educação Física da UPN, e tomar a interculturalidade como ponto de sustentação dos espaços de encontro acadêmico. É preciso tornar possível um diálogo de saberes entre o conhecimento teórico-científico, os distintos contextos educativos, as diversas racionalidades e práticas culturais nas quais o indígena, o afrocolombiano, o povo do campo e muitas outras culturas sejam reconhecidas nessa configuração. Assim, na medida em que o processo de decolonização da formação de professores se tornar mais enraizado, e a aproximação às questões indígenas e interculturais se tornar mais efetiva, creio que aumentarão as chances de as comunidades locais não considerarem tão estranho e distante assim o mundo acadêmico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. A.; NEIRA, M. G. Nesta escola tem samba. **Instrumento** - Revista em estudo e pesquisa em educação, Juiz de Fora, v. 16, p. 271-278, 2014.

AIUB, G. Arquivo em Análise do Discurso: uma breve discussão sobre a trajetória teóricometodológica do analista. **Leitura, Maceió**, n.50, p. 61-82, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/viewFile/1149/784>. Acesso em 27 agosto 2017.

ALBÁN, A. ¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. In: VILLA, W.; GRUESO, A. (Org), **Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2008, p.64-96.

ALENCAR, J. **A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas na educação física**. S.d.

ALHUSSER, **Aparelhos Ideológicos de Estado**, 2ª Edição, Rio de Janeiro, Graal 1985.

ALVAREZ, J. **Tumbar Chagra, pesca, cacería y otras tradiciones que son posibles en la escuela**. Proyecto Curricular Particular (PCP) Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

ANASTACIO, A. **A educação física escolar na escola municipal indígena “Marcolino Lili”**: Uma possibilidade de Fortalecimento étnico. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Don Bosco. Campo Grande – MS, 2007.

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Tradução; Denise Bottman. Companhia das Letras, São Paulo, 2008.

ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. (Eds.). **The post-colonial studies reader**. London/New York: Routledge, 1995.

ARKSEY, H; O'MALLEY, L. **Scoping studies: towards a methodological framework**. **International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice**, Oxford, v. 8, n. 1, p.19-32, 2005.

BARRIOS, P. **Una mirada sistemativa de las salidas pedagógicas de campo a las comunidades indígenas**. Proyecto Curricular Particular (PCP) Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

BARBOSA, M. A crítica pós-colonial no pensamento indiano contemporâneo. **Afro-Ásia**, 39, p.57-77, 2010.

BEDOYA, V.; FERNANDEZ, J.; ORTEGA, K.; BERNAL, J. Caracterización de la formación profesional en educación física, deporte y recreación en Colombia. In: SILVA, A. M. e BEDOYA, V. M. (Orgs.). **Formação profissional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

BENTO, C. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na educação física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de São Carlos. 2012.

BERGAMASCHI, M. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Revista Tellus**, ano 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/297/315>. Acesso em 25 agosto de 2017.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2000.

BOSSLE, C. A emergência do “fazer científico” na formação inicial em Educação Física da ESEF-UFRGS. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

BRASIL, L. **Michel pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva**. LING. Est. e Pesq., Catalão-GO, vol. 15, n. 1, p. 171-182 jan./jun. 2011

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

BRIGHENTI, A. Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**. 2015.

BRUM, L. **O KAÑE (OLHAR) NA CIDADE: Práticas de embelezamento corporal na infância feminina Kaingang**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

CANCLINI, N. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras.2007.

CANDAU, V. Educación intercultural en america latina: distintas concepciones y tensiones actuales, **Estudios Pedagógicos XXXVI**, Nº 2: 333-342, 2010.

CANON-BUITRAGO, E. naĩ'ãweẽ i nucuma'ü, **Jogos Autóctones Ticunas na Perspectiva dos Povos Indígenas da Região Amazônica Colombiana**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2015.

CANON-BUITRAGO, E. PEÑA, C. **Proyecto Curricular Particular... A innovar la carreta: Propuesta Curricular para Innovar didácticamente la clase de Educación Física**.

Universidad Pedagógica Nacional – Facultad de Educación Física – Licenciatura en Educación Física, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, S. La poscolonialidad explicada a los niños. **Popayán**: Editorial Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana. 2005.

CHINCHILLA, V. Historiografía de la educación física en Colombia. **Revista Colombiana de educación**. Red Académica Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1999. Disponible em: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_10balan.pdf Acesso em 25 set de 2017.

COLÔMBIA, **Decreto Orgánico de Instrucción pública 1870**. Disponible em: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf. Acesso em: 25 set. 2017.

COLÔMBIA, **Decreto Orgánico de Instrucción pública 1904**. Disponible em: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102515_archivo_pdf.pdf Acesso em: 25 set. 2017.

COLÔMBIA, **Ley 80 de 1925**. Disponible em: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1625996>. Acesso em: 25 set. 2017.

COLÔMBIA, Ministerio de Educación Nacional: **Decreto 2743 de 1968**. Disponible em: http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-104216_archivo_pdf.pdf. Acesso em: 25 set. 2017.

COLÔMBIA, Ministerio de Educación Nacional: **Decreto 2845 de 1984**. Disponible em: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103882_archivo_pdf.pdf. Acesso em: 25 set. 2017.

COLÔMBIA, **Ley 30 de 28 de Diciembre de 1992**: Disponible em: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf. Acesso em 04 de nov. 2016

COLÔMBIA, **Ley General de Educación** - 115 del 8 de Febrero de 1994: Disponible em: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Acesso em: 04 nov. 2016.

COLÔMBIA, Ministerio de Educación Nacional: **Lineamientos Curriculares de Educación Física, Recreación y Deporte**. 2000. Disponible em: http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_10.pdf. Acesso em: 04 nov. 2016.

COREZOMAÉ, L.; GONÇALVES, L; LEMOS, F. Etnomotricidade dos povos indígenas da aldeia Umutina: Contribuições para a educação das relações étnico-raciais. **Anais XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE** 2013, Pontificia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

COUBE, R.; DOS SANTOS, F. **Potencialidades que emergem do patrimônio dos povos indígenas do Brasil**. S.d.

COURTINE, J.J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

CZARNY, G. Ressituando Debates Interculturais nas Américas. In.: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). Povos Indígenas e Escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

DA SILVA, E. **A Educação Física no currículo de escolas Profissionalizantes da Rede Federal: Uma disciplina em processo de “mutação”**. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

DIRLIK, A. A aura pós-colonial: a crítica terceiro-mundista na era do capital global. **Novos Estudos CEBRAP**, n.º 49. P. 7 – 32. 1997.

ELJADUE, I. **Educación Física e interculturalidad** “el juego como escenario de negociación cultural en la etnia Zenu”, Propuesta curricular para la etnia zenu de tuchin Córdoba. Proyecto Curricular Particular (PCP) Universidad Pedagógica Nacional, 2007

ESCOBAR, A. *Más Allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Universidad del Cauca / ICANH, Bogotá, 2005.

FERMINO, A.; SEÁRA, E, SILVEIRA, D. Dias de índio: vivências e discussões sobre cultura guarani mbyá nas aulas de educação física em uma escola não indígena. **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Porto Alegre, 2011.

FERNANDES, C. **O imaginário de VEJA sobre “Os lulás presidenciais”**. Dissertação Mestrado UFRGS. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16226/000695048.pdf?sequence=1>. Acesso em 27 julho 2017.

FERREIRA, G.; PIMENTEL, G. Educação física intercultural: diálogos com os jogos e brincadeiras guarani. Universidade Federal da grande Dourados. **Revista de Educação Horizontes**, v1, n2, Dourados M.S. 2013.

FERREIRA M. R. **Figurações, poder, movimentos indígenas e Comitê Intertribal**. S.d.

FERREIRA, M. R.; VINHA, M.; TAGLIARI, I.; FASSHEBER, J.; UGARTE, M. Jogos Tradicionais Indígenas, In: LAMARTINE, P. Da Costa (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**, 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: [s.n.], 2009.

FORNET-BETANCOURT, R. **Interculturalidad**: asignatura pendiente de la filosofía latino-americana, 2003.

GARZÓN, J. El proceso de consolidación de la Universidad Pedagógica Nacional femenina en el marco de la contra-reforma educativa de los años 50. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, No. 36 – 37, p. 8, 1998. Maior Informação: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5871/4855>. Acesso em 27 de julho de 2017.

GARZON, L. **Apuntes para la historia de una confusión**: educación física-deporte. Tesis Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional - U.P.N. 1993.

GEL. Grupo de Estudios para la Liberación. **Breve introducción al pensamiento decolonial**, 2005.

GESCO. Grupo de Estudios decoloniales: un panorama general. In: KULA. **Antropólogos del Atlántico sur**, n.6, p. 8-21, 2012. Maior Informação: www.gescodescolonial.org.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1990.

GOMES, N. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109. 2012.

GONÇALVES, L.; CAUHY, L.; SIQUEIRA, H. **Educação física no contexto da licenciatura indígena**: contribuições para a formação de professores do curso de educação intercultural da UFG. S.d.

GRANDO, B. S.; **A cultura corporal indígena**: Um desafio para a formação do professor Índio. 1999

GRANDO, B. S.; AGUIAR, E. T. D.; OLIVEIRA, B. M. D. A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas e suas relações com os Jogos Indígenas do Brasil. In: **Anais XVI Congresso brasileiro das ciências do esporte – CONBRACE/III Congresso internacional de ciências do esporte – CONICE**. CBCE: Salvador, 2009.

GRANDO, B. S.; **Corpo e educação**: As relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri – MT. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____.; **O ensino da educação física na formação de professores indígenas**. 1997.

GRANTHAM, M. **A propósito da análise automática do discurso**: atualização e perspectivas. 1975.

GRUPPI, D. **Jogos dos povos indígenas**: Trajetória e interlocuções. 2013. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

HALL, S. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Editora UFMG, Brasília, 2003.

_____. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2006.

HERRERA, M.; JARAMILLO, J.; MALLARINO, C.; **Licenciatura en educación física Nuevo currículo para el 2001**. Universidad Pedagógica Nacional. Red Académica. 2001.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ICCI. “**La Universidad Intercultural**.” Boletín ICCI-RIMAI 19, Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas, 2000. p. 4-9. Disponível em: <http://icci.nativeweb.org>

IESALC, Reports available. Digital observatory for higher education in latin america and the caribbean. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>. 2004.

INDURSKY, F. A Análise do Discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.20, 7-21, 1998.

LACLAU, E. A política como construção do impensável. Tradução: Eduardo Alves Rodrigues. In: CONEIN, B.; COURTINE, J.; GADET, F.; MARANDIN, M.; PÊCHEUX, M. (Orgs.) **Materialidades Discursivas**: A espessura da Linguagem. Campinas SP, Unicamp, 2016.

LE BOULCH, J. **Hacia una ciencia del movimiento humano**. Introducción a la psicokinética. Editorial Paidós: Buenos Aires. 1989.

LÓPEZ, L. **Interculturalidad, educación y ciudadanía**: Perspectivas Latinoamericanas. La Paz, Andes-Plural 2009.

LOZANO-LOZANO, C. **Educación Física para el desarrollo de la alteridad**: Hacia un reconocimiento de la cultura Muisca. Proyecto Curricular Peticular para la obtención del título de licenciado en Educación Física. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. 2014.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la Colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (orgs). **El giro Decolonial**.

Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana - Siglo del Hombre. 2007.

MCGREW, A. A Global society. In: HALL, Stuart; HELD, David; MCGREW, Anthony (Ed.). **Modernity and its futures**. Cambridge: Polity press, 1992.

MEDEIROS, A. **Esporte e Cultura: Esportivização das práticas corporais nos jogos dos povos indígenas**. Dissertação (Mestrado). Faculdade em Educação Física, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

_____. **O processo de esportivização e os jogos dos povos indígenas**. S.d.

_____. **Rituais indígenas na contemporaneidade brasileira: a (re)significação de práticas corporais do povo bororo**. 2013. Tese (Doutorado). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. Brasília: 2013.

MEDEIROS, A.; FILGUEIRA, D. Esporte e Cultura: Análise acerca da esportivização das práticas corporais nos jogos indígenas. **Revista Pensar a Prática**, v. 13, n. 1, p. 1-18. Goiânia, 2010.

MEDEIROS, A.; FILGUEIRA, D. Práticas Corporais, sentidos e Significados: Uma análise dos jogos dos povos indígenas. **Revista Movimento**, v. 16, n. 04, p. 53-71. Porto Alegre, 2010.

MEDEIROS, A.; FILGUEIRA, D.; GRANDO, B. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. **Rev. Bras. Ciências Esporte**, v32, n2-4, p. 59-74. Florianópolis, 2010.

MEINEL, K. Didáctica del Movimiento. Ensayo de una teoría del movimiento en el deporte desde el punto de vista pedagógico. **La Habana: Editorial Orbe**. 1977.

MEJIA, J. Colonialidad y des/colonialidad em América Latina. Elementos Teóricos. **Catedra América Latina y la Colonialidad del poder**, Universidad Ricardo Palma, Lima, 2010.

MELO, A. **Educação indígena: interfaces com a educação física**. TCC Especialização Educação Física Escolar, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.

MELO, RIVEIRO. O corpo na comunidade karajá: diálogos com a indústria. **Itabaiana: Gepiadde**, Ano 08, Volume 16 | jul./dez. de 2014.

MIGNOLO, W. **Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Ediciones Akal. 2003.

MIGNOLO, W. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: El hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: LANDER, E. **La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** CLACSO. Argentina. 2000.

_____. **La opción de-colonial: desprendimiento y apertura.** Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa.** Bogotá - Colombia, No.8. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n8/n8a13.pdf>. Acesso em 26 Agosto 2017.

_____. **Historias locales/Diseños globales.** Madrid, Akal. 2007.

MILESKI, K.; FAUSTINO, R. A educação escolar indígena na produção científica da área da Educação Física. **Comunicações,** Ano 21, n 2, Piracicaba. 2014. p. 97 – 111.

_____. A educação física escolar indígena: Primeiros apontamentos e observações realizadas na escola Kaingang. Universidade Estadual de Maringá, **Anais Seminário FGV pesquisa PPE.** 2011.

MILESKI; K. **A educação física na escola indígena - a cidadania e a emancipação indígena em questão.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de ciências humanas, letras e artes Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

MIRANDA, C.; Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. **Revista da ABPN,** v. 5, n. 11 • jul – out. 2013.

MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.** São Carlos (SP): Claraluz, 2007.

NUNES, J. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. (orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.** São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

OLIVEROS, Daniel. **Ideas influyentes en la Teoría de la Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) entre 1975 y 2000.** (Tese de Doutorado). León, 2012. Disponível em: <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2326/2011OLIVEROS%20WILCHES%2C%20DANIEL%20IGNACIO1.pdf?sequence=1>. Acesso em 25 de set de 2017.

OLIVEROS, D., TUERO, C. & ÁLVAREZ, E. Ideas influyentes en la Teoría de la Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional entre 1975 y 2000. In *Revista educación física y deporte*, 31 (2), 1033-1043, 2012. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/14408>. Acesso em 17 de set de 2017.

ORLANDI, E. **Análise De Discurso: Princípios e procedimentos**. Pontes Editores, Campinas, SP, 1999.

ORLANDI, E. **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**. Estudos da Lingua(gem), Vitória da conquista, n.1, junho 2005.

ORLANDI, E O sentido dominante: a literalidade como produto da história. In: ORLANDI, E. (org). **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. Historicidade, indivíduo e sociedade: o sujeito na contemporaneidade”. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. **O discurso na contemporaneidade: Materialidades e fronteiras**. São Carlos: Claraluz. 2009. p. 13-28.

ORLANDI, E. **Terra à vista: Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo**. Campinas, SP; Editora Unicamp, 2008.

PALADINO, M.; CZARNY, G. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Orgs). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PARLEBA, P. **Juegos, deportes y sociedad**. Lexico de praxiologia motriz. Paidotribo. Barcelona, 2001.

PAVAN, P. **A letra da lei: os efeitos e os deslizamentos de sentidos no processo de reformulação da lei de direitos autorais**, Dissertação de Mestrado UFRGS, Porto Alegre, 2012.

PCLEF, **Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física**. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2000.

PÊCHEUX, M. **Semântica do discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. Unicamp, Campinas – SP. 1988.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad, Eni Puccinelli Orlandi. Et al. Campinas, S.P: Editora da UNICAMP, 1999.

_____. **Semântica do discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. Traduzido por Eni P. Orlandi (et. al.) 4ª ed. Campinas Editora Unicamp 2009.

_____. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad, Eni Puccinelli Orlandi. Et al. Campinas, S.P: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **Ler o arquivo hoje**. In: ORLANDI, E.P. (Org.). **Gestos de leitura**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997a.

PEI, UPN. **Proyecto Educativo Institucional**, Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

PENAGOS-BARRERA, D. **Propuesta Pedagógica para el jardín infantil GUE ATIKIB: practicas corporales de la comunidad indígena Muisca**. Trabajo final de grado de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en educación física recreación y deporte. Universidad Libre de Colombia. Bogotá – Colombia. 2013.

PEÑA, C. **La Educación Física en el Alma Máter en Colombia**. Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias, v.4, No. 1, 2012.

PICQ, L; VAYER, P. **Educación Psicomotriz y retraso mental**. Barcelona: Editorial Científico Médica. 1969.

PIMENTEL, G.; UEMA, F.; OLIVEIRA, A. Formação de lideranças e educação para o lazer na realidade indígena: relato de um diálogo multicultural. **Revista Educación física y deporte**, n. 32-1, 1255-1263. 2013.

PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. **Legados de Michel Pêcheux: Inéditos em análise do discurso**. Contexto. São Paulo, 2015.

PONCIANO, J. **Jogos tradicionais e educação física escolar: Reflexões iniciais**. TCC Licenciatura em educação física, ESEFiD, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

PRAKASH, G. **Postcolonial criti-cism and Indian historiography**: In: Social Text, No 31/32, 1992.

POLIFES, Grupo de Pesquisa: Políticas de Formação em Educação Física e Saúde, Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Maior Informação: <https://www.ufrgs.br/polifes/>

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (orgs.): **El giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, 2007.

_____. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, E. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO, 2000.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificación social**. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.): El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, 2007.

_____. **La Colonialidad y la cuestión del poder**. Texto inédito, Lima. 2001.

_____. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. En Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas. In: BONILLA, H. (Comp.) **Quito**: Tercer Mundo -Libri Mundi editores. 1992.

QUINTERO, P.; PETZ, I. **Refractando la modernidad desde la colonialidad**. Sobre la configuración de un locus epistémico desde la geopolítica del conocimiento y la diferencia colonial. 2009. Disponível em: http://www.ugr.es/~pwlac/G25_52Pablo_Quintero-Ivanna_Petz.html. Acesso em 26 junho 2017

QUINTERO, P. **Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en américa latina**. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Papeles de Trabajo N°19-Junio 2010. Disponível em: <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1586/n19a01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 25 de junho de 2017.

RAMOS, M. **Cómo contribuir al desarrollo de la cultura indígena de la comunidad de Nazareth desde sus juegos autóctonos**. Proyecto Curricular Particular (PCP) Universidad Pedagógica Nacional, 2015

RESTREPO, Bernardo, Las facultades de Educación: evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro. **Revista Educación y Pedagogía**. Universidad de Antioquia, No. 10-11, 1983, p. 304. Disponível em: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3192/1/RestrepoBernardo_1994_Evolucionfacultades.pdf

RODRÍGUEZ, B. **Enseñanza de la epistemología de la educación física en el proyecto curricular licenciatura en educación física de la universidad pedagógica nacional: una mirada desde la historia**. Una experiencia para compartir. **Revista Lúdica Pedagógica**, v.1 no.14, 2009. Disponível em: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/793/764>. Acesso em 25 de set de 2017.

RUIZ-VICENTE, D.; SALINERO-MARTIN, J. **Los juegos de los pueblos indígenas de brasil**: manifestaciones culturales y deportivas indígenas. 2011.

SAID, E. **Orientalismo**: O oriente como invenção de ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SAMPAIO, S.; GARCIA, C.; GENGO, R.; DA CRUZ, D. Raciocínio clínico no ensino de graduação em enfermagem: revisão de escopo. **Revista da escola de enfermagem da USP**. 49(6): 1037 – 1044.

SANETO, J. **Jogos dos povos indígenas e rituais**: Diálogo entre tradição e modernidade. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

SANETO, J.; ANJOS, J. Corpo e ritual nos jogos dos povos indígenas. **Anais V Congresso Centro-oeste de Ciências do Esporte CONCOCE**, CBCE. 2012.

SANTOS, A.; ALENCAR, J. **A educação física na escola indígena Asuriní do trocará**. S.d.

SANTOS, Boaventura. **A universidade no século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Cortez Editora. São Paulo, 2010.

SCHONS, C.; MITTMANN, S. A contradição e a (re)produção/transformação na e pela ideologia. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009.

SEÁRA, E. Brincadeiras (nhaahewangá) guarani: olhares interculturais das técnicas corporais dos guarani da aldeia m'biguaçu. **Anais V Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas**. Unioeste, 2015.

SEÁRA, E. **Movimentos e diálogos interculturais**: Um estudo da dança TCHONDARO dos Guarani da Aldeia M'Biguaçu. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SHOHAT, E. Notes on the post-Colonial. In: **Social text**, No. 31/32, Third World and PostColonial issues. Published by: Duke University Press, 1992.

SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. (Orgs.). **Formação profissional em educação física na américa latina**: encontros, diversidades e desafios. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

SILVA, A. M.; Practicas corporales y diferencias en las raices estigmatizadas de Brasil. **Anais IX Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad**. Murcia, 2010

SILVA, D. **O que dizem sobre o corpo do outro**: Genealogia dos corpos ameríndios e sua relação com a educação. 200?

STAKE, R. **Pesquisa Qualitativa**. Estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre, Penso, 2011.

TENORIO, J.; DA SILVA, C. As práticas corporais indígenas como conteúdo da educação física escolar. **Revista Teoria e prática da educação**, v17, n1, p. 81 – 91. 2014.

CORDOBA, T. **Juegos Autóctonos del Amazonas: La letra com risa entra.** Leticia – Amazonas, 2010.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Anais Encontro Continental de Educadores Agustinos**, enero 24-28, Lima. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html>. 2005.

UFSC; **Projeto político pedagógico do curso licenciatura intercultural indígena do Sul Da Mata Atlântica.** Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

UPN. Universidad Pedagógica Nacional, **Documento Proyecto Educativo Institucional.** 2010.

UPN. **Historias con futuro**, Capítulo 181. Educación Física, una nueva concepción del cuerpo. **Youtube**, 4 de dec. 2015. Disponible em: <https://www.youtube.com/watch?v=pqD2mOOuZoU>. Acesso em 17 set de 2017

VACA, Á. **Historia del Alma Máter de la educación física en Colombia.** Primera y segunda parte. Bogotá: ARFO Ltda., Universidad Pedagógica Nacional, 2000.

VILLORO, L. **Estado plural, pluralidad de culturas.** México: Paidós. 1998.

WACHS, F. **Funções sanitárias projetadas nos currículos da educação física: estudo a partir da disciplina de higiene no ensino de graduação.** 2013. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

WALSH, C. (De)Construir la interculturalidad: Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In: **Interculturalidad y Política**, Norma Fuller (ed.). Lima, Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002.

_____. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: VIAÑA, J.; WALSH, C. TAPIA, L.; **Construyendo Interculturalidad Crítica.** La Paz, Bolivia 2010.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder: Um pensamento y posicionamento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (orgs). **El giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Instituto Pensar, 2007.

_____. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Revista Nómadas**, Universidad Central – Colombia, NO. 26 2007. Disponible em: http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_26/26_10W_Sonposiblesunascienciassociales.pdf. Acesso em 22 julho 2017.

_____. **Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos.** In: Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALLON, H; **Les origens de la pensée chez l'enfant.** 2 Vol. Presses Universtaires de France: Paris, 1945.

ZAPATA, R; **Intelectuales indígenas piensan América Latina.** Quito, Universidad Andina Simón Bolívar - Ediciones Abya-Yala. 2004.

ZIZEK, S. Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional, **New Left Review**, No. 225, Septiembre- Octubre de 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ESTRUTURA ACADÊMICA ATUAL DA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

QUADRO GERAL ESTRUTURA ACADÊMICA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA NACIONAL					
FACULDADE	DEPARTAMENTOS	LICENCIATURA	PÓS-GRADUAÇÃO		
			Especialização	Mestrado	Doutorado
FACULDADE BELAS ARTES	Educação Musical	Lic. em Artes Cênicas			
		Lic. em Artes Visuais			
		Lic. em Música			
FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Biología	Lic. em Biología	Docencia das Ciências para o nível básico	Docencia nas Ciências Naturais	
	Física	Lic. em Física			
	Matemáticas	Lic. em Matemática	Educação Matemática	Docencia da Matemática	
	Química	Lic. em Química		Docencia da Química	
	Tecnología	Lic. em Design Tecnológico	Tecnologias da Informação aplicadas à Educação	Tecnologías da Informação aplicada à Educação	
Lic. em Eletrônica					
FACULDADE DE EDUCAÇÃO	Psicopedagogía	Lic. em Educação Comunitaria	Pedagogía (Presencial)	Educação	
		Lic. em Educação Especial		Estudos em Infância	
		Lic. em Educação Infantil	Pedagogía (EAD)	Desenvolvimento Educativo e Social	
		Lic. em Psicologia e Pedagogía			
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Educação Física	Lic. em Educação Física			
		Lic. em Recreação			
		Lic. em Esporte			
FACULDADE DE HUMANIDADES	Ciências Sociais	Lic. em Ciências Sociais		Estudos Sociais	
		Lic. em Filosofia			
	Linguas	Lic. em Espanhol e Linguas estrangeiras		Línguas Estrangeiras	
		Lic. em Espanhol e Inglês			

Doutorado Interinstitucional

Universidad Pedagógica Nacional

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Universidad del Valle

APÊNDICE 2 – MATRIZ DE FACULDADES COLOMBIANAS COM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA OU AFINS

MATRIZ DE FACULDADES COLOMBIANAS COM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA													
No.	DEPARTAMENTO	CIUDADE	REGIÃO	UNIVERSIDADE	SIGLA	TIPO	NOME DO PROGRAMA	LOCAL	TITULO QUE OUTORGA	DURAÇÃO SEMESTRES	MODALIDADE	LINK	ACESSO
1	Antioquia	Medellin	Andina	Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid	PTJI	PB	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte	MEDELLIN	Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes	10	PRESENCIAL	http://www.politecnicojaisa.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=20	08/12/2016
2	Antioquia	Medellin	Andina	Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid	PTJI	PB	Profesional en Deporte	MEDELLIN	Profesional en Deporte	10	PRESENCIAL	http://www.politecnicojaisa.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=20	08/12/2016
3	Antioquia	Rionegro	Andina	Universidad Católica de Oriente	UCO	PV	Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte	MEDELLIN	Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes	10	EAD	http://www.uco.edu.co/educacion/deportes/Paginas/default.aspx	08/12/2016
4	Antioquia	Medellin	Andina	Universidad de Antioquia	UdeA	PB	Licenciatura en Educación Física	MEDELLIN	Licenciado en Educación Física	10	PRESENCIAL	http://portal.udea.edu.co/vps/pa/estados/estados_iniciando/ufba/magf/ufba.htm	08/12/2016
5	Antioquia	Medellin	Andina	Universidad de San Buenaventura	USB - MEDELLIN	PV	Licenciatura en Educación Física y Deporte	MEDELLIN	Licenciado en Educación Física y Deportes	10	PRESENCIAL	http://www.usb.edu.co/Programas/Pregrado/Licenciatura-en-Educacion-Fisica-y-Deportes	08/12/2016
6	Atlántico	Barranquilla	Caribe	Universidad Autónoma del Caribe	UAC	PV	Deporte y Cultura Física	BARRANQUILLA	Profesional en Deporte y Cultura Física	9	PRESENCIAL	http://www.uac.edu.co/programas/pregrado/facultad-de-ciencias-sociales-y-humanas/deporte-y-cultura-fisica	08/12/2016
7	Atlántico	Barranquilla	Caribe	Universidad del Atlántico	UA, Uniatlántico	PV	Licenciatura en Cultura Física, Recreación y Deporte	BARRANQUILLA	Licenciado en Cultura Física, Recreación y Deportes	8	PRESENCIAL	http://www.uniatlantico.edu.co/informacion/admision/licitaciones-cultura-fisica-recreacion-y-deportes	08/12/2016
8	Boyaca	Tunja	Andina	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	UPTC	PB	Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte	TUNJA	Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte	10	PRESENCIAL	http://www.upc.edu.co/facultad-de-educacion/pregrado/educacion-fisica-recreacion-y-deportes	08/12/2016
9	Boyaca	Tunja	Andina	Fundación Universitaria Juan de Castellanos	FUJDC	PV	Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte	TUNJA	Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte	10	PRESENCIAL	http://www.fujdc.edu.co/informacion/admision/licitaciones-cultura-fisica-recreacion-y-deportes	08/12/2016
10	Caldas	Manizales	Andina	Universidad de Caldas	UCAL	PB	Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte	MANIZALES	Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes	10	PRESENCIAL	http://www.primaria.ucaldas.edu.co/licitaciones-en-educacion-basica-recreacion-y-deporte	08/12/2016
11	Cauca	Popayán	Pacífica	Universidad del Cauca	Unicauca	PB	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte	POPAYAN	Licenciado (a) en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes.	10	PRESENCIAL	http://facultades.unicauca.edu.co/licitaciones/pregrado/licenciatura-en-educacion-basica-con-enfasis-en-educacion-fisica-recreacion-y-deportes	08/12/2016

12	Cauca	Popayán	Pacífica	Corporación Universitaria Autónoma del Cauca	CUAC	PV	Entrenamiento Deportivo	POPAYAN	Profesional en Entrenamiento Deportivo	9	PRESENCIAL	http://www.atautorama.edu.co/programa/entrenamiento-deportivo-codigp-10060/	08/12/2016
13	Cordoba	Monteria	Caribe	Universidad de Córdoba	UNICORDO BA	PB	Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte	CORDOBA	Licenciado en Educación Física Recreación y Deporte	9	PRESENCIAL	http://www.unicordoba.edu.co/educacion/programa/licenciatura-educacion-fisica-recreacion-y-deporte-banana-06-educacion-banana	08/12/2016
14	Sucre	Sincelejo	Caribe	Corporación Universitaria del Caribe	CECAR	PV	Ciencias del Deporte	SINCELEJO	Profesional en Ciencias del Deporte y la Actividad Física	9	PRESENCIAL	http://www.cecar.edu.co/programa/programa-profesional-ciencias-del-deporte.html	08/12/2016
15	Cundinamarca	Bogotá	Andina	Universidad Pedagógica Nacional	UPN	PB	Licenciatura en Educación Física	BOGOTA	Licenciado en Educación Física	10	PRESENCIAL	http://educacion.pedagogica.edu.co/programa/licenciatura-educacion-fisica	08/12/2016
16	Cundinamarca	Bogotá	Andina	Universidad Pedagógica Nacional	UPN	PB	Licenciatura en Recreación	BOGOTA	Licenciado en Recreación	10	PRESENCIAL	http://educacion.pedagogica.edu.co/programa/licenciatura-recreacion	08/12/2016
17	Cundinamarca	Bogotá	Andina	Universidad Pedagógica Nacional	UPN	PB	Licenciatura en Deporte	BOGOTA	Licenciado en Deporte	10	PRESENCIAL	http://educacion.pedagogica.edu.co/programa/licenciatura-deporte	08/12/2016
18	Cundinamarca	Bogotá	Andina	Fundación Universitaria del Área Andina	AREANDINA	PV	Ciencias del Deporte	BOGOTA	Profesional em Ciencias del Deporte	8	PRESENCIAL	http://www.areandina.edu.co/contenidos/programa-profesional-ciencias-del-deporte.html	08/12/2016
19	Cundinamarca	Bogotá	Andina	Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales	U.D.C.A	PV	Ciencias del Deporte	BOGOTA	Profesional en Ciencias del Deporte	10	PRESENCIAL	http://www.udca.edu.co/contenidos/programa-profesional-ciencias-del-deporte.html	08/12/2016
20	Cundinamarca	Bogotá	Andina	Universidad Incca de Colombia	Unincca	PV	Cultura Física y Deporte	BOGOTA	Profesional de Cultura Física y Deporte	10	PRESENCIAL	http://www.unincca.edu.co/educacion/programa-profesional-deporte-y-cultura-fisica.html	08/12/2016
21	Cundinamarca	Bogotá	Andina	Universidad Libre	Unilibre	PV	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte	BOGOTA	Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte	10	PRESENCIAL	http://www.unilibre.edu.co/bogota/educacion/programa/licenciatura-educacion-basica-con-enfasis-en-educacion-fisica-recreacion-y-deporte	08/12/2016
22	Cundinamarca	Bogotá	Andina	Universidad Manuela Beltrán	UMB	PV	Licenciatura en Ciencias del Deporte	CAJICA	Licenciado en Ciencias del Deporte	10	PRESENCIAL	http://www.umb.edu.co/programa/programa-profesional-ciencias-del-deporte.html	08/12/2016
23	Cundinamarca	Bogotá	Andina	Universidad Santo Tomás	USTA	PV	Cultura Física, Deporte y Recreación	BOGOTA	Profesional em Cultura física, Deporte y Recreación	9	PRESENCIAL	http://www.ustatobogota.edu.co/educacion/programa-profesional-cultura-fisica-deporte-y-recreacion	08/12/2016
24	Cundinamarca	Soacha	Andina	Universidad de Cundinamarca	UDEC	PB	Ciencias del Deporte y la Educación Física	SOACHA	Profesional em Ciencias del Deporte y la Educación Física	10	PRESENCIAL	http://www.unidec.edu.co/educacion/programa-profesional-ciencias-del-deporte-y-la-educacion-fisica	08/12/2016

25	Cundinamarca	Fusagasugá	Andina	Universidad de Cundinamarca	UDEC	PB	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte	FUSAGASUGÁ	Licenciado en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deportes	10	PRESENCIAL	http://www.uncind.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=444:programa-licenciatura-en-educacion-basica-con-enfasis-en-educacion-fisica-recreacion-y-deportes	08/12/2016
26	Cundinamarca	Bogotá	Andina	Corporación Universitaria CENDA	CENDA	PV	Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte	BOGOTA	Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes	10	PRESENCIAL	http://www.cenda.edu.co/convocatoria-educacion-fisica-recreacion-y-deportes	08/12/2016
27	Guajira	Riohacha	Caribe	Universidad de la Guajira	Uniguajira	PB	Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte	RIOHACHA	Licenciado em Edacación Física, Recreación y Deporte	10	PRESENCIAL	http://facultades.uniguajira.edu.co/convocatoria/index.php?option=com_content&view=article&id=1076:licenciatura	08/12/2016
28	Huila	Neiva	Andina	Universidad Surcolombiana	USCO	PB	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte	NEIVA	Licenciado en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deportes	8	PRESENCIAL	http://www.usco.edu.co/convocatoria-en-la-licenciatura-en-educacion-basica-con-enfasis-en-educacion-fisica-recreacion-y-deportes	08/12/2016
29	Meta	Villavicencio	Orinoquia	Universidad de los Llanos	Unillanos	PB	Licenciatura en Educación Física y Deporte	VILLAVICENCIO	Licenciado en Educación Física y Deportes	10	PRESENCIAL	http://www.unillanos.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=200	08/12/2016
30	Nariño	Pasto	Pacífica	Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti	I. U. CESMAG	PV	Licenciatura en Educación Física	PASTO	Licenciado en Educación Física	10	PRESENCIAL	http://www.icsesmag.edu.co/convocatoria-educacion-fisica	08/12/2016
31	Santander	Bucaramanga	Andina	Unidades Tecnológicas de Santander	UTS	PV	Actividad Física y Deporte	BUCARAMANGA	Profesional en Actividad Física y Deporte	10	PRESENCIAL	http://on.cesmag.edu.co/convocatoria-licenciatura-fisica-y-deporte	08/12/2016
32	Tolima	Ibagué	Andina	Universidad del Tolima	UT	PB	Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte	IBAGUE	Licenciado en Educación Física, deportes y recreación	10	PRESENCIAL	http://www.ut.edu.co/convocatoria-licenciatura-en-educacion-fisica-recreacion-y-deportes	08/12/2016
33	Valle del Cauca	Cali	Pacífica	Universidad del Valle	UV	PB	Licenciatura en Educación Física y Deporte	CALI	Licenciado en Educación Física y Deporte	10	PRESENCIAL	http://p.univalle.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=144	08/12/2016
34	Valle del Cauca	Cali	Pacífica	Escuela Nacional del Deporte	END	PB	Profesional en Deporte	CALI	Profesional en Deporte	8	PRESENCIAL	http://www.endeporte.edu.co/programa-academico-convocatoria-2016	08/12/2016

APÊNDICE 3 – CONSOLIDADO GERAL

3.1 Macroestrutura – Microestrutura – Microdesign – EEA - PCLEF 2000.

CICLOS		MACROESTRUTURA			MICROESTRUTURA			MICRODESIGN		ESPAÇOS DE ENCONTRO ACADÊMICOS (EEA)															
		PROPÓSITO CICLO	AREAS E PROPÓSITOS	TEMA ENVOLVENTE	EIXO DE ANÁLISE	NUCLEO TEMÁTICO	SUBPROBLEMA DA ÁREA	NUCLEO PROBLÊMICO																	
FUNDAMENTAÇÃO	Sem	I	Aproximação ao conhecimento do homem como sujeito ativo no processo da educação formal, não formal e informal.	HUMANÍSTICA	Relações existentes entre os conceitos de Homem - Cultura - Sociedade	Homem e Vida	Como tem incidido a educação física como fato e prática social no desenvolvimento das diferentes subculturas na busca de transcendência e um melhor viver?	Quais tem sido as experiências corporais que as diferentes culturas tem instaurado para estabelecer e manter as relações de poder?	Formação Teórico Humanística Fundamentação epistemológica, histórica e científica da área e sua relação com os outros. Oficina de Corpo Corpo como meio que possibilita a relação do homem consigo mesmo e com o mundo.																
	II									PEDAGÓGICA	Conhecimento, relações de poder e comunicação.	Educação e Pedagogia	A educação encontra ou produz os mecanismos de poder que põe em cena as práticas sociais pedagógicas?												
	III													DISCIPLINAR	Experiências corporais e processos de desenvolvimento do potencial humano.	Experiências corporais e processos de desenvolvimento do potencial humano.	Como se têm dado a relação experiência corporal - processo do desenvolvimento do potencial humano nas diferentes sociedades, que tem permitido a construção da diferença individual e cultural?								
	IV																	Estudo das concepções de corpo, movimento humano na construção do conhecimento específico.	EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FATO E PRÁTICA SOCIAL						
	II NÍVEL	V	Realizar uma aplicação crítica dos princípios universais do conhecimento para que se venam de ferramenta de análise e construção do saber disciplinar da educação física.	Aproximação ao conhecimento do homem como sujeito ativo no processo da educação formal, não formal e informal.	HUMANÍSTICA	Relações existentes entre os conceitos de Homem - Cultura - Sociedade	Homem, Cultura e Sociedade	Como afeta a educação física os processos de desenvolvimento humano desde o enfoque complexo da ciência?	Que incidências e implicações tem a educação física nos processos de desenvolvimento humano?	Formação Teórico Pedagógica Fundamentação epistemológica, histórica e científica da área e sua relação com os outros. Oficina de Linguagens Relacionado com a construção de competências cognitivas, linguísticas e comunicativas relativas à formação disciplinar, pedagógica e didática; ao desenvolvimento de atividades de leitura e escrita tanto em espanhol como numa língua estrangeira e a compreensão das tecnologias da informação.															
		VI									PEDAGÓGICA	Conhecimento, relações de poder e comunicação.	Modelos Pedagógicos	Quais tem sido as características dos projetos de desenvolvimento político, social e cultural para a construção de modelos pedagógicos?											
		VII													DISCIPLINAR	Experiências corporais e processos de desenvolvimento do potencial humano.	Técnicas de Práticas Corporais.	Como incide a linguagem de cada cultura no processo de construção de ideologias que outorgam sentido à experiência corporal?							
		VIII																	HUMANÍSTICA	Relações existentes entre os conceitos de Homem - Cultura - Sociedade	Projeto de desenvolvimento humano social e cultural.	Serão planteados pelos estudantes de acordo com seu Projeto Curricular Particular			
																							PEDAGÓGICA	Conhecimento, relações de poder e comunicação.	Design de modelos pedagógicos
IX	HUMANÍSTICA	Aproximação ao conhecimento do homem como sujeito ativo no processo da educação formal, não formal e informal.	Relações existentes entre os conceitos de Homem - Cultura - Sociedade	Projeto de desenvolvimento humano social e cultural.	Que missão social e cultural cumpre este no processo de desenvolvimento do projeto humano ideal, num momento histórico determinado?																				
						X	PEDAGÓGICA	Conhecimento, relações de poder e comunicação.	Design de modelos pedagógicos																
DISCIPLINAR	Experiências corporais e processos de desenvolvimento do potencial humano.	Design de experiências corporais em prol do desenvolvimento do potencial humano																							
			EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA ACADÊMICA	EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULARIZADA																					
Estudo das concepções de corpo, movimento humano na construção do conhecimento específico.	EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULARIZADA																								
		Estudo das concepções de corpo, movimento humano na construção do conhecimento específico.	EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULARIZADA																						





APÊNDICE 4 – BUSCAS

4.1 Palavras-chave e combinações usadas para as buscas

PALAVRAS-CHAVE		
No	Palavras-chave 1	Palavras-chave 2
1	"povos originários" "pueblos originarios"	
2	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"cultura tradicional" "cultura tradicional"
3	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"currículo" "currículo"
4	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"educação superior" "educación superior"
5	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"ensino superior" "enseñanza superior"
6	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"formação de professores" "formación de profesores"
7	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"formação superior" "formación superior"
8	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"indígenas" "indígenas"
9	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"povos indígenas" "pueblos indígenas"
10	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"povos originários" "pueblos originarios"

PALAVRAS-CHAVE		
No	Palavras-chave 1	Palavras-chave 2
11	práticas corporais indígenas prácticas corporales indígenas	
12	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales"	
13	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales"	"culturas tradicionais" "culturas tradicionales"
14	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales"	"currículos" "currículos"
15	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales"	"educação superior" "educación superior"
16	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales"	"ensino superior" "enseñanza superior"
17	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales"	"formação de professores" "formación de profesores"
18	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales"	"formação superior" "formación superior"
19	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales"	"povos indígenas" "pueblos indígenas"
20	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales"	"povos originários" "pueblos originarios"

4.2 Resultados Iniciais das Buscas

PALAVRAS-CHAVE		BASES DE DADOS				
		BRASILEIRAS		COLOMBIANAS		
		 BDTD				
No	Palavras-chave 1	Palavras-chave 2	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Google Acadêmico Brasil	Universidad Pedagógica Nacional	Google Acadêmico Colômbia
			TOTAL PARCIAL	TOTAL PARCIAL	TOTAL PARCIAL	TOTAL PARCIAL
1	"povos originários" "pueblos originarios"		14	2620	1	20600
2	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"cultura tradicional" "cultura tradicional"	0	133	4	44
3	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"currículo" "currículo"	9	4240	31	690
4	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"educação superior" "educación superior"	20	744	29	320
5	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"ensino superior" "enseñanza superior"	9	2180	4	93
6	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"formação de professores" "formación de profesores"	0	1990	5	159
7	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"formação superior" "formación superior"	1	464	5	78
8	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"indígenas" "indígenas"	5	1470	32	493
9	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"povos indígenas" "pueblos indígenas"	4	539	4	106
10	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"povos originários" "pueblos originarios"	0	33	5	91
11	práticas corporais indígenas prácticas corporales indígenas		12	20600	254	19300
12	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"		0	46	0	2
13	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"	"culturas tradicionais" "culturas tradicionales"	0	2	0	0
14	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"	"currículos" "currículos"	0	14	0	0
15	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"	"educação superior" "educación superior"	0	5	0	0
16	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"	"ensino superior" "enseñanza superior"	0	11	0	0
17	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"	"formação de professores" "formación de profesores"	0	17	0	0
18	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"	"formação superior" "formación superior"	0	6	0	0
19	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"	"povos indígenas" "pueblos indígenas"	0	40	0	2
20	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"	"povos originários" "pueblos originarios"	0	5	0	1

APÊNDICE 5 – RESULTADOS PARCIAIS DAS BUSCAS

PALAVRAS-CHAVE		BASES DE DADOS								Total Palavras-Chave	
		BRASILEIRAS				COLOMBIANAS					
		BDTD		Google		UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL		Google académico			
No	Palavras-Chave 1	Palavras-Chave 2	Total Geral	Total acessados	Total Geral	Total acessados	Total Geral	Total acessados	Total Geral	Total acessados	
1	"povos originários" "pueblos originarios"		14	12	2620	0	1	1	20600	0	→ 13
2	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"cultura tradicional"	0	0	133	0	4	0	44	0	0
3	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"currículo"	9	0	4240	0	31	0	690	0	0
4	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"educação superior"	20	0	744	0	29	0	320	0	0
5	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"ensino superior"	9	0	2180	0	4	0	93	0	0
6	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"formação de professores"	0	0	1990	0	5	0	159	0	0
7	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"formação superior"	1	0	464	0	5	0	78	0	0
8	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"indígenas"	5	5	1470	0	32	32	493	0	→ 37
9	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"povos indígenas"	4	4	539	0	4	4	106	0	→ 8
10	"práticas corporais" "prácticas corporales"	"povos originários"	0	0	33	23	5	5	91	0	→ 28
11	práticas corporais indígenas prácticas corporales indígenas		12	12	20600	0	254	0	19300	0	→ 12
12	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"		0	0	46	39	0	0	2	2	→ 41
13	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"	"culturas tradicionais"	0	0	2	2	0	0	0	0	→ 2
14	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"	"currículos"	0	0	14	12	0	0	0	0	→ 12
15	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"	"educação superior"	0	0	5	5	0	0	0	0	→ 5
16	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"	"ensino superior"	0	0	11	11	0	0	0	0	→ 11
17	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"	"formação de professores"	0	0	17	15	0	0	0	0	→ 15
18	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"	"formação superior"	0	0	6	5	0	0	0	0	→ 5
19	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"	"povos indígenas"	0	0	40	37	0	0	2	2	→ 39
20	"práticas corporais Indígenas" "prácticas corporales indígenas"	"povos originários"	0	0	5	5	0	0	1	1	→ 6
TOTAL ACESSO POR BASE			→ 33	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	→ 234

APÊNDICE 6 – AGRUPAMENTOS TEMÁTICOS

6.1 Consolidado final pré-selecionados – Categoria 1 – EDUCAÇÃO FÍSICA

CONSOLIDADO FINAL PRE-SELECIONADOS SCOPING REVIEW

NO	TITULO	CATEGORIA
1	A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO FÍSICA
2	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INDÍGENA - PRIMEIROS APONTAMENTOS E OBSERVAÇÕES REALIZADAS NA ESCOLA KAINGANG	EDUCAÇÃO FÍSICA
3	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA - A CIDADANIA E A EMANCIPAÇÃO INDÍGENA EM QUESTÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA
4	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO FÍSICA
5	AS PRÁTICAS CORPORAIS E A EDUCAÇÃO DO CORPO INDÍGENA - A CONTRIBUIÇÃO DO ESPORTE NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	EDUCAÇÃO FÍSICA
6	AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	EDUCAÇÃO FÍSICA
7	BRINCADEIRAS (NHAHEWANGÁ) GUARANI - OLHARES INTERCULTURAIS DAS TÉCNICAS CORPORAIS DOS GUARANI DA ALDEIA M'BIGUAÇU	EDUCAÇÃO FÍSICA
8	CORPO E EDUCAÇÃO - AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NAS PRÁTICAS CORPORAIS BORORO EM MERURI - MT	EDUCAÇÃO FÍSICA
9	CORPO E RITUAL NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	EDUCAÇÃO FÍSICA
10	EDUCAÇÃO FÍSICA INTERCULTURAL - DIÁLOGOS COM OS JOGOS E BRINCADEIRAS GUARANI	EDUCAÇÃO FÍSICA
11	EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA LICENCIATURA INDÍGENA UFG	EDUCAÇÃO FÍSICA
12	EDUCAÇÃO INDÍGENA - INTERFACES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO FÍSICA
13	EDUCACIÓN FÍSICA PARA EL DESARROLLO DE LA ALTERIDAD - HACIA UN RECONOCIMIENTO DE LA CULTURA MUISCA	EDUCAÇÃO FÍSICA
14	ESPORTE E CULTURA - ANÁLISE ACERCA DA ESPORTIVIZAÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS NOS JOGOS INDÍGENAS	EDUCAÇÃO FÍSICA
15	ESPORTE E CULTURA - ESPORTIVIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	EDUCAÇÃO FÍSICA
16	FIGURAÇÕES, PODER, MOVIMENTOS INDÍGENAS E COMITÊ INTERTRIBAL	EDUCAÇÃO FÍSICA

17	FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS E EDUCAÇÃO PARA O LAZER NA REALIDADE INDÍGENA - RELATO DE DIÁLOGO MULTICULTURAL	EDUCAÇÃO FÍSICA
18	JOGOS DE ORIGEM OU DESCENDÊNCIA INDÍGENA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - EDUCAÇÃO PARA E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	EDUCAÇÃO FÍSICA
19	JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS - TRAJETÓRIA E INTERLOCUÇÕES	EDUCAÇÃO FÍSICA
20	JOGOS TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - REFLEXÕES INICIAIS	EDUCAÇÃO FÍSICA
21	LOS JUEGOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE BRASIL - MANIFESTACIONES CULTURALES Y DEPORTIVAS INDÍGENAS	EDUCAÇÃO FÍSICA
22	PRÁCTICAS CORPORALES Y DIFERENCIAS EM LAS RAICES ESTIGMATIZADAS DE BRASIL	EDUCAÇÃO FÍSICA
23	MOVIMIENTOS E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS - UM ESTUDO DA DANÇA TCHONDARO DOS GUARANI DA ALDEIA M'BIGUAÇU	EDUCAÇÃO FÍSICA
24	naĩ'ãweẽ i nucuma'ũ - JOGOS AUTÓCTONES TICUNAS NA PERSPECTIVA DOS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO AMAZÔNICA COLOMBIANA	EDUCAÇÃO FÍSICA
25	O CORPO NA COMUNIDADE KARAJÁ DIÁLOGOS COM A INDÚSTRIA CULTURAL	EDUCAÇÃO FÍSICA
26	O KAÑE (OLHAR) NA CIDADE - PRÁTICAS DE EMBELEZAMENTO CORPORAL NA INFÂNCIA FEMININA KAINGANG	EDUCAÇÃO FÍSICA
27	O PROCESSO DE ESPORTIVIZAÇÃO E OS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	EDUCAÇÃO FÍSICA
28	O QUE DIZEM SOBRE O CORPO DO OUTRO - GENEALOGIA DOS CORPOS AMERÍNDIOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA
29	POTENCIALIDADES QUE EMERGEM DO PATRIMONIO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL	EDUCAÇÃO FÍSICA
30	PRÁCTICAS CORPORAIS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS - UMA ANÁLISE DOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	EDUCAÇÃO FÍSICA
31	PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL JARDIN INFANTIL GUE ATIKIB - PRÁCTICAS CORPORALES DE LA COMUNIDAD INDÍGENA MUISCA	EDUCAÇÃO FÍSICA
32	RITUAIS INDÍGENAS NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA A (RE)SIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS DO POVO BORORO	EDUCAÇÃO FÍSICA

6.2 Consolidado final pré-seleccionados – Categoria 2 - EDUCAÇÃO – POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE

CONSOLIDADO FINAL PRE-SELECCIONADOS SCOPING REVIEW		
NO	TITULO	CATEGORIA
1	CONCEPCIONES DE LO VIVO EN NIÑOS INDIGENAS MURUI UITOTO DEL INTERNADO INDÍGENA SANTA TERESITA DEL NIÑO JESUS EN LA CHORRERA AMAZONAS COLOMBIA	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
2	CONFIGURACIÓN DEL JOVEN DENTRO DE LA CONDICIÓN INDÍGENA - BÚSQUEDA E INDAGACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
3	CONOCIMIENTOS TRADICIONALES ALREDEDOR DE LA GASTRONOMÍA DEL CLAN AMENAN+ (GENTE DE PALO), PUEBLO UITOTO (LA CHORRERA-AMAZONAS)	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
4	CORPORALIDADE, ETICA E IDENTIDADE EM DOIS GRUPOS PANO	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
5	CORPORALIDADES KANHGÁG - AS RELAÇÕES DE PESSOA E CORPO NO TEMPO E ESPAÇO KANHGÁG	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
6	CORPOS, ENCONTROS E AFETOS - OS TRÊS MOVIMENTOS TRANSFORMADORES DE UM ARTISTA ETNO-PESQUISADOR	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
7	CREACIÓN DE ESPACIOS DE ENCUENTRO INTERCULTURAL PARA LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE TERRITORIALIDAD ÉTNICA RAIZAL EN EL COLEGIO SAN BERNADINO DE BOSA	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
8	DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INTERCULTURALIDADE NA PRÁTICA DO ESTÁGIO DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
9	E O ÍNDIO, TEM VEZ... NARRATIVAS INDÍGENAS SOBRE A I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (CONEED)	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
10	EDUCAÇÃO E INFÂNCIA - PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
11	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL - DECOLONIZAR O PODER E O SABER, O SER E O VIVER	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
12	EL CONOCIMIENTO TRADICIONAL +VUUHZA (OKAINA), SOBRE LA RELACION SER HUMANO NATURALEZA, UN APORTE A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA DIVINA PASTORA	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
13	EL SER MAESTRO A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN PROPIA DEL RESGUARDO INDÍGENA DE HONDURAS	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
14	IRSA E A (DE)COLONIALIDADE DO PODER	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
15	INTERCULTURALIDADE, IDENTIDADE E DECOLONIALIDADE - DESAFIOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
16	JARDINES INFANTILES INDÍGENAS DE BOGOTÁ. UN RELATO DE LA EXPERIENCIA	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
17	LA MALOCA UITOTO COMO ESPACIO EDUCATIVO DE VIDA DESDE LOS PRINCIPIOS TRADICIONALES DEL CLAN EIMEN DE LA ETNIA UITOTO DE LA CHORRERA AMAZONAS COLOMBIA	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE

18	LUTAS PELO RECONHECIMENTO E MULTICULTURALISMO NA MAÉRICIA LATINA CONTEMPORÂNEA - UMA ANÁLISE DA BOLÍVIA, DO CHILE E DO URUGUAI	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
19	MARX E O MARXISMO 2013 - MARX HOJE 130 ANOS DEPOIS	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
20	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA GRUPOS ÉTNICOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR - EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA INTERCULTURAL	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
21	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÁNTICA - GUARANI, KAINGANG E XOKLENG LAKLÃO	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
22	RELACIONES EDUCATIVAS DE DOS MUNDOS, UNA VISIÓN DEL JOVEN MUISCA DE COTA	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
23	SALVAJES, MALICIOSOS Y MELÁNCOLICOS EL AFRO Y EL INDIGENA EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES Y DESPUES DE 1991	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
24	SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO - ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN SU IMPLEMENTACIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA DEL RESGUARDO DE RICAURTE - PÁEZ C	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
25	TEJIDO BICOGNOSCITIVO & BICULTURAL; CONTRIBUCIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN LA ESCUELA SAN RAFAEL, RESGUARDO DOMO PLANAS	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
26	TERRA E ARTESANATO MBYA-GUARANI - POLOS DA CONTRADITÓRIA POLÍTICA INDIGENISTA NO RIO GRANDE DO SUL	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE
27	VIVIENDO MI TERRITORIO. CONTRIBUCIÓN A UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN PROPIA EN LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR DEL CABILDO KURAK CHAK	EDUCAÇÃO - POLÍTICA E INTERCULTURALIDADE

6.3 Consolidado final pré-seleccionados – Categoría 3 - COSMOGONIA

CONSOLIDADO FINAL PRE-SELECCIONADOS SCOPING REVIEW		
NO	TITULO	CATEGORIA
1	EL MAMBEO - EDUCACION TRADICIONAL EN LA ETNIA BORA COMUNIDAD DE PROVIDENCIA LA CHORRERA (AMAZONAS, COLOMBIA)	COSMOG
2	EL MUNDO UTTOTO A TRAVÉS DE LAS PLANTAS EN LAS CUALES INTERVIENEN LAS PINTURAS ANCESTRALES EN LA CHORRERA AMAZONAS	COSMOG
3	EL ORIGEN DE LA VIDA Y LO VIVO SEGÚN LOS CONOCEDORES ZAFIAMA, MANAIDEKE, FRIZATEKE, BUINAJE Y REMUY DE LA ETNIA MURUY DE LA CHORRERA AMAZONAS, UN APORTE A LA ENSEÑANZA	COSMOG
4	EU LUTO DESDE QUE ME CONHEÇO COMO GENTE - TERRITORIALIDADES E COSMOPOLÍTICA KANHIGÁ G ENFRENTANDO O PODER COLONIAL NO SUL DO BRASIL	COSMOG
5	LA PALABRA DULCE Y SABIA DE LA MUJER INDIGENA BORA	COSMOG
6	LA TRANSMISIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS TRADICIONALES DEL HONGO EKUIRUA BAJO LA ORIENTACIÓN DE ALGUNOS DE LOS MAYORES DEL CLAN JIFKUEN DE LA ETNIA UTTOTO EN LA CHORRERA A	COSMOG
7	MERGULHO NO SER - CORPO E MEMÓRIA EM CERIMÔNIAS INDÍGENAS COM HUNI	COSMOG
8	MERO-JAGAI O CERRILLO (Pecari tajacu) EN LA CULTURA MURUI (Uitoto) DE LA COMUNIDAD DE CAISAM LA CHORRERA (AMAZONAS)	COSMOG
9	POLÍTICA E PARENTESCO NOS XERENTE	COSMOG
10	RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA HISTORICA DEL TERRITORIO INDIGENA MUISCA DE COTA	COSMOG
11	SABERES LOCALES ACERCA DEL MOJOJOY ZIAIK JEG EN LA COMUNIDAD SAN FRANCISCO, (CHORRERA, AMAZONAS)	COSMOG
12	SABERES TRADICIONALES SOBRE EL USO Y MANEJO DELP+CAÁJKE EN LA ETNIA BORA, COMUNIDAD DE PROVIDENCIA	COSMOG
13	VALOR EDUCATIVO DE LAS PRÁCTICAS DE ORALIDAD EN LOS CÍRCULOS DE LA PALABRA DE LA COMUNIDAD INDÍGENA MHUYSQA DE COTA	COSMOG

6.4 Consolidado final pré-selecionados – Categoria 4 - LIVRO

CONSOLIDADO FINAL PRE-SELECIONADOS SCOPING REVIEW		
NO	TITULO	CATEGORIA
1	LIVRO CELEBRANDO OS JOGOS - A MEMÓRIA E A IDENTIDADE. XI JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS PORTO NACIONAL - TOCANTINS, 2011	LIVRO
2	LIVRO JOGOS E CULTURAS INDÍGENAS - POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA	LIVRO
3	LIVRO JOGOS INDÍGENAS E JOGOS RECREATIVOS - UMA APROXIMAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	LIVRO
4	LIVRO PERIÓDICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UCDB	LIVRO

6.5 Consolidado final pré-selecionados – Categoria 4 – FORA DE FOCO

CONSOLIDADO FINAL PRE-SELECIONADOS SCOPING REVIEW		
NO	TITULO	CATEGORIA
1	A CONSTRUÇÃO DA PATAGÔNIA ARGENTINA	FORA DE FOCO
2	A FORMAÇÃO DO MOVIMENTO KATARISTA - CLASSE E CULTURA NOS ANDES BOLIVIANOS	FORA DE FOCO
3	A MEMÓRIA DAS LUTAS OU O LUGAR DO DO - AS ARTES MARCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO ORIENTAL PARA A CULTURA CORPORAL NA CIDADE DE SÃO PAULO	FORA DE FOCO
4	A TEMÁTICA AFRO BRASILEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	FORA DE FOCO
5	ANAIS III SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO PRAXIOLOGÍA MOTRIZ - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	FORA DE FOCO
6	ANÁLISIS DEL BAILE DE TANGO COMO UNA PRÁCTICA SOCIO - CULTURAL QUE POSIBILITA EXPERIENCIAS CORPORALES SIGNIFICATIVAS PARA LA EDUCACIÓN DEL SER HUMANO	FORA DE FOCO
7	ANUM NÃO CANTA EM GAIOLA - ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO EM ARTE-CULTURA E PRIVAÇÃO DA LIBERDADE	FORA DE FOCO
8	ARMAS, PÓLVORA E CHUMBO A EXPANSÃO - A EXPANSÃO LUSO-BRASILEIRA E OS INDÍGENAS DO PLANALTO MERIDIONAL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX.	FORA DE FOCO

9	ARTESANATO PATAXÓ - DIVERSIDADES DE MATERIAIS, PRÁTICAS CULTURAIS EM PROCESSO	FORA DE FOCO
10	AS MARCAS INDÍGENAS NA REGIÃO SÓCIO-PASAGÍSTICA DAS TERRAS BAIXAS ÀS MARGENS DO RIO CAÍ	FORA DE FOCO
11	CORAL MENINAS CANTORAS DE PORTO MURTINHO - UM ESTUDO DO TIMBRE NAS INTER-RELAÇÕES COM AS IDENTIDADES CULTURAIS E A SOCIEDADE	FORA DE FOCO
12	EDUCAÇÃO CORPORAL PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS - EXISTE LUGAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	FORA DE FOCO
13	EL CIRCO SOCIAL, LA EXPLOTACIÓN MINERO-ENERGÉTICA Y LA COSMOVISIÓN DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS U'WA - PROPUESTA PEDAGÓGICA DESDE EL CIRCO Y EL CLOWN	FORA DE FOCO
14	ESTUDOS DE FATORES QUE INFLUENCIAM A PREFERÊNCIA DOS CONSUMIDORES DO ESPORTE-ESPETÁCULO NO DISTRITO FEDERAL	FORA DE FOCO
15	ÉTICA E A EDUCAÇÃO - A OPÇÃO MARXISTA	FORA DE FOCO
16	FORMAS DE APRENDER EM UM MUNDO MAIS QUE HUMANO - EMPANHANDO PESSOAS, COISAS E INSTITUIÇÕES NA AMBIENTALIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR	FORA DE FOCO
17	GÉNERO Y PRÁCTICAS CORPORALES - UNA RELACIÓN PARA REFLEXIONAR	FORA DE FOCO
18	HACIA EL RECONOCIMIENTO Y CALORACIÓN DE LA RANA COMESTIBLE OOÑO - DESDE UNA PERSPECTIVA BIOCULTURAL EN LA ETNIA MURUI, COMUNIDAD DE SAN JOSÉ (CORREGIMIENTO EL ENCANTO)	FORA DE FOCO
19	LA PRÁCTICA CORPORAL COMO MEDIO DE SUBJETIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN CORPORAL	FORA DE FOCO
20	MOTRICIDADE DIALÓGICA - COMPARTILHANDO A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	FORA DE FOCO
21	NACIONALISMOS, MOVIMENTOS SOCIAIS E A INCORPORAÇÃO DA BOLÍVIA - À ECONOMIA-MUNDO CAPITALISTA	FORA DE FOCO
22	NUM MUNDO DE MUITOS CORPOS - UM ESTUDO SOBRE OBJETOS E VESTIMENTAS ENTRE OS WAJÁPI NO AMAPÁ	FORA DE FOCO
23	O CORPO COMO ZONA DE INVENTIVIDADE NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE WAGNER ROSSI CAMPOS	FORA DE FOCO
24	O CORPO QUE GINGA NA CAPOEIRA	FORA DE FOCO
25	O LABORATORIO DE INTELIGÊNCIA DO AMBIENTE URBANO LIAU - UMA ESTRATÉGIA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE QUE APROXIMA A GEOGRAFIA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL	FORA DE FOCO
26	O NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO E A SUPERAÇÃO DO MODELO MODERNOCOLONIAL DE APROPIAÇÃO E DESAPROPIAÇÃO AGRÁRIA	FORA DE FOCO
27	POLÍTICA DE ÁGUAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL - PROCESSOS DIALÓGICOS E FORMATIVOS EM PLANEJAMENTO E GESTÃO DE RECURSOS HÍDRICOS	FORA DE FOCO

28	QUANDO OS ÍNDIOS VÊM PARA A CIDADE - MAGIA E NARRATIA NO INSTITUTO TAMOIO DOS POVOS ORIGINARIOS	FORA DE FOCO
29	RECONOCIMIENTO Y EDIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD INDIVIDUAL A PARTIR DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES	FORA DE FOCO
30	SENTIDOS DO CORPO E DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA TRAJETORIA DE PESSOAS QUE SOFRERAM VIOLÊNCIA SEXUAL NA INFÂNCIA E NA JUVENTUDE	FORA DE FOCO
31	TOMÁS RUEDA VARGAS COMO ASESOR DE LA SEGUNDA MISIÓN PEDAGÓGICA ALEMANA EN COLOMBIA = APORTES Y DESAFIOS 1924 - 1926	FORA DE FOCO

APÊNDICE 7 – CONSOLIDADO SISTEMATIZAÇÃO - AGRUPAMENTO EDUCAÇÃO FÍSICA

CONSOLIDADO SISTEMATIZAÇÃO - AGRUPAMENTO EDUCAÇÃO FÍSICA				
NO	TITULO	AUTOR	ANO	TIPO DE DOCUMENTO
1	A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Keros Gustavo Milesk - Rosângela Célia Faustino	2014	ARTIGO
2	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INDÍGENA: PRIMEIROS APONTAMENTOS E OBSERVAÇÕES REALIZADAS NA ESCOLA KAINGANG	Keros Gustavo Mileski - Rosângela Célia Faustino	2011	ARTIGO
3	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA: A CIDADANIA E A EMANCIPAÇÃO INDÍGENA EM QUESTÃO	Keros Gustavo Mileski	2013	DISSERTAÇÃO
4	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Joelma C. P. Monteiro Alencar	S.D.	ARTIGO
5	AS PRÁTICAS CORPORAIS E A EDUCAÇÃO DO CORPO INDÍGENA: A CONTRIBUIÇÃO DO ESPORTE NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	Arthur José Medeiros de Almeida Dulce Maria Filgueira de Almeida Belení Salete Grando	2010	ARTIGO
6	AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Jederson Garbin Tenorio - Cintia Lopes da Silva	2014	ARTIGO
7	BRINCADEIRAS (NHAHEWANGÁ) GUARANI: OLHARES INTERCULTURAIS DAS TÉCNICAS CORPORAIS DOS GUARANI DA ALDEIA M'BIGUAÇU	Élton Cleyton Rufino Seára	2015	ARTIGO
8	CORPO E EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NAS PRÁTICAS CORPORAIS BORORO EM MERURI - MT	Belení Salete Grando	2004	TESE

9	CORPO E RITUAL NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	Juliana Guimarães Saneto - José Luiz dos Anjos	2012	ARTIGO
10	EDUCAÇÃO FÍSICA INTERCULTURAL: DIÁLOGOS COM OS JOGOS E BRINCADEIRAS GUARANI	Gislane Ferreira - Giuliano Gomes de Assis Pimentel	2013	ARTIGO
11	EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA LICENCIATURA INDÍGENA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL/UFG	Leonardo Conceição Gonçalves - Letícia Cristina de Andrade Cauhy - Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob	S.D.	ARTIGO
12	EDUCAÇÃO INDÍGENA: INTERFACES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	Ana Paula de Melo Silva	2013	TCC - ESP
13	EDUCACIÓN FÍSICA PARA EL DESARROLLO DE LA ALTERIDAD: HACIA UN RECONOCIMIENTO DE LA CULTURA MUISCA	Cristian Leonardo Lozano Lozano	2014	TCC
14	ESPORTE E CULTURA: ANÁLISE ACERCA DA ESPORTIVIZAÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS NOS JOGOS INDÍGENAS	Arthur José Medeiros de Almeida - Dulce Maria Figueira de Almeida	2010	ARTIGO
15	ESPORTE E CULTURA: ESPORTIVIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	Arthur José Medeiros de Almeida	2008	DISSERTAÇÃO
16	FIGURAÇÕES, PODER, MOVIMENTOS INDÍGENAS E COMITÊ INTERTRIBAL	Maria Beatriz Rocha Ferreira	S.D.	ARTIGO
17	FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS E EDUCAÇÃO PARA O LAZER NA REALIDADE INDÍGENA: RELATO DE DIÁLOGO MULTICULTURAL	Giuliano Gomes de Assis Pimentel - Fábio Alexandre Uema - Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira	2013	ARTIGO
18	JOGOS DE ORIGEM OU DESCENDÊNCIA INDÍGENA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EDUCAÇÃO PARA E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	Clovis Claudino Bento	2012	DISSERTAÇÃO
19	JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS: TRAJETÓRIA E INTERLOCUÇÕES	Deoclecio Rocco Gruppi	2013	TESE

20	JOGOS TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES INICIAIS	Jason Maciel Ponciano	2015	TCC
21	LOS JUEGOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE BRASIL: MANIFESTACIONES CULTURALES Y DEPORTIVAS INDÍGENAS	Diana Ruiz Vicente - Juan José Salinero Martín	2011	ARTIGO
22	PRÁCTICAS CORPORALES Y DIFERENCIAS EM LAS RAICES ESTIGMATIZADAS DE BRASIL	Ana Marcia Silva	2010	ARTIGO
23	MOVIMIENTOS E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: UM ESTUDO DA DANÇA TCHONDARO DOS GUARANI DA ALDEIA M'BIGUAÇU	Élton Cleyton Rufino Seára	2012	DISSERTAÇÃO
24	naĩ ãweẽ i nucuma ãũ - JOGOS AUTÓCTONES TICUNAS NA PERSPECTIVA DOS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO AMAZÔNICA COLOMBIANA	Edwin Alexander Canon Buitrago	2015	DISSERTAÇÃO
25	O CORPO NA COMUNIDADE KARAJÁ: DIÁLOGOS COM A INDÚSTRIA CULTURAL	Ana Paula de Melo Silva - Tadeu João Ribeiro Baptista	2014	ARTIGO
26	O KAÑE (OLHAR) NA CIDADE: PRÁTICAS DE EMBELEZAMENTO CORPORAL NA INFÂNCIA FEMININA KAINGANG	Luciana Hahn Brum	2011	DISSERTAÇÃO
27	O PROCESSO DE ESPORTIVIZAÇÃO E OS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	Artur José Medeiros de Almeida	S.D.	ARTIGO

28	O QUE DIZEM SOBRE O CORPO DO OUTRO - GENEALOGIA DOS CORPOS AMERÍNDIOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	Maiara Damasceno da Silva Santana	S.D.	ARTIGO
29	POTENCIALIDADES QUE EMERGEM DO PATRIMONIO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL	Roberta Jardim Coube - Felipe Lameu dos Santos	S.D.	ARTIGO
30	PRÁCTICAS CORPORAIS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS: UMA ANÁLISE DOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	Arthur José Medeiros de Almeida - Dulce Maria Filgueira de Almeida Suassuna	2010	ARTIGO
31	PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL JARDIN INFANTIL GUE ATIKIB: PRÁCTICAS CORPORALES DE LA COMUNIDAD INDÍGENA MUISCA	Diego Fernando Penagos Barrera	2013	TCC
32	RITUAIS INDÍGENAS NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA A (RE)SIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS DO POVO BORORO	Artur José Medeiros de Almeida	2013	TESE

APÊNDICE 8 – CONSOLIDADO REFERÊNCIAS APORTADAS

CONSOLIDADO REFERENCIAS APORTADAS SCOPING REVIEW

NO	TITULO	AUTOR	ANO	TIPO DE DOCUMENTO
1	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA ESCOLAS INDÍGENAS: MINISTERIO DO ESPORTO	Brasil	1998	POLÍTICA
2	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA MARCOLINO LILI: UMA POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO ÉTNICO	Alfredo Neto Anastácio	2007	DISSERTAÇÃO
3	O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS.	Beleni Salete Grandio	1997	ARTIGO
4	DIAS DE ÍNDIO: VIVÊNCIAS E DISCUSSÕES SOBRE A CULTURA INDÍGENA GUARANI NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA NÃO INDÍGENA.	Antonio Luiz Fermino - Eliton Clayton Rufino Seára - Diná Coberta da Silveira	2011	ARTIGO
5	A CULTURA CORPORAL INDÍGENA: UM DESAFIO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ÍNDIO.	Beleni Salete Grandio	1999	ARTIGO
6	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA ASURINÍ DO TROCARÁ	Ainda Suanam Rodrigues do Santos Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar	S.D.	ARTIGO

7	ETNOMOTRICIDADE DO POVO INDÍGENA UMUTINA: PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	Lennon F. Corezomáé	2012	ARTIGO
8	CULTURA CORPORAL INDÍGENA: JOGOS TRADICIONAIS INDÍGENAS	Maria Beatriz Rocha Ferreira Marina Vinha, Itamar Adriano Tagliari, Jose Ronaldo Fassheber, Maria Cecilia Donaldson Ugarte	2005	ARTIGO
9	A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS E SUAS RELAÇÕES COM OS JOGOS INDÍGENAS DO BRASIL	Beleni Salete Grando - Elcione Trojan de Aguiar - Bruna Maria de Oliveira	2009	ARTIGO
10	JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS E RITUAIS: DIÁLOGO ENTRE TRADIÇÃO E MODERNIDADE.	Juliana Guimarães Saneto	2012	DISSERTAÇÃO

APÊNDICE 9 – CONSOLIDADO FINAL SCOPING REVIEW

CONSOLIDADO FINAL SCOPING REVIEW				
NO	TITULO	AUTOR	ANO	TIPO DE DOCUMENTO
1	A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Keros Gustavo Milesk - Rosângela Célia Faustino	2014	ARTIGO
2	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INDÍGENA: PRIMEIROS APONTAMENTOS E OBSERVAÇÕES REALIZADAS NA ESCOLA KAINGANG	Keros Gustavo Mileski - Rosângela Célia Faustino	2011	ARTIGO
3	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA: A CIDADANIA E A EMANCIPAÇÃO INDÍGENA EM QUESTÃO	Keros Gustavo Mileski	2013	DISSERTAÇÃO
4	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Joelma C. P. Monteiro Alencar	S.D.	ARTIGO
5	AS PRÁTICAS CORPORAIS E A EDUCAÇÃO DO CORPO INDÍGENA: A CONTRIBUIÇÃO DO ESPORTE NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	Arthur José Medeiros de Almeida Dulce Maria Filgueira de Almeida Belení Salette Grando	2010	ARTIGO
6	AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Jederson Garbin Tenorio - Cintia Lopes da Silva	2014	ARTIGO
7	BRINCADEIRAS (NHAHEWANGÁ) GUARANI: OLHARES INTERCULTURAIS DAS TÉCNICAS CORPORAIS DOS GUARANI DA ALDEIA M'BIGUAÇU	Éliton Cleyton Rufino Seára	2015	ARTIGO
8	CORPO E EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NAS PRÁTICAS CORPORAIS BORORO EM MERURI - MT	Belení Salette Grando	2004	TESE

9	CORPO E RITUAL NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	Juliana Guimarães Saneto - José Luiz dos Anjos	2012	ARTIGO
10	EDUCAÇÃO FÍSICA INTERCULTURAL: DIÁLOGOS COM OS JOGOS E BRINCADEIRAS GUARANI	Gislane Ferreira - Giuliano Gomes de Assis Pimentel	2013	ARTIGO
11	EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA LICENCIATURA INDÍGENA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL/UFG	Leonardo Conceição Gonçalves - Letícia Cristina de Andrade Cauhy - Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob	S.D.	ARTIGO
12	EDUCAÇÃO INDÍGENA: INTERFACES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	Ana Paula de Melo Silva	2013	TCC - ESP
13	EDUCACIÓN FÍSICA PARA EL DESARROLLO DE LA ALTERIDAD: HACIA UN RECONOCIMIENTO DE LA CULTURA MUISCA	Cristian Leonardo Lozano Lozano	2014	TCC
14	ESPORTE E CULTURA: ANÁLISE ACERCA DA ESPORTIVIZAÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS NOS JOGOS INDÍGENAS	Arthur José Medeiros de Almeida - Dulce Maria Filgueira de Almeida	2010	ARTIGO
15	ESPORTE E CULTURA: ESPORTIVIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	Arthur José Medeiros de Almeida	2008	DISSERTAÇÃO
16	FIGURAÇÕES, PODER, MOVIMENTOS INDÍGENAS E COMITÊ INTERTRIBAL	Maria Beatriz Rocha Ferreira	S.D.	ARTIGO
17	FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS E EDUCAÇÃO PARA O LAZER NA REALIDADE INDÍGENA: RELATO DE DIÁLOGO MULTICULTURAL	Giuliano Gomes de Assis Pimentel - Fábio Alexandre Uema - Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira	2013	ARTIGO
18	JOGOS DE ORIGEM OU DESCENDÊNCIA INDÍGENA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EDUCAÇÃO PARA E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	Clovis Claudino Bento	2012	DISSERTAÇÃO

19	JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS: TRAJETÓRIA E INTERLOCUÇÕES	Deoclecio Rocco Gruppi	2013	TESE
20	JOGOS TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES INICIAIS	Jason Maciel Ponciano	2015	TCC
21	LOS JUEGOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE BRASIL: MANIFESTACIONES CULTURALES Y DEPORTIVAS INDÍGENAS	Diana Ruiz Vicente - Juan José Salinero Martín	2011	ARTIGO
22	PRÁCTICAS CORPORALES Y DIFERENCIAS EM LAS RAICES ESTIGMATIZADAS DE BRASIL	Ana Marcia Silva	2010	ARTIGO
23	MOVIMIENTOS E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: UM ESTUDO DA DANÇA TCHONDARO DOS GUARANI DA ALDEIA M'BIGUAÇU	Élton Cleyton Rufino Seára	2012	DISSERTAÇÃO
24	naĩ áweë i nucuma ũi - JOGOS AUTÓCTONES TICUNAS NA PERSPECTIVA DOS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO AMAZÔNICA COLOMBIANA	Edwin Alexander Canon Buitrago	2015	DISSERTAÇÃO
25	O CORPO NA COMUNIDADE KARAJÁ: DIÁLOGOS COM A INDÚSTRIA CULTURAL	Ana Paula de Melo Silva - Tadeu João Ribeiro Baptista	2014	ARTIGO
26	O KAÑE (OLHAR) NA CIDADE: PRÁTICAS DE EMBELEZAMENTO CORPORAL NA INFÂNCIA FEMININA KAINGANG	Luciana Hahn Brum	2011	DISSERTAÇÃO
27	O PROCESSO DE ESPORTIVIZAÇÃO E OS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	Artur José Medeiros de Almeida	S.D.	ARTIGO
28	O QUE DIZEM SOBRE O CORPO DO OUTRO - GENEALOGIA DOS CORPOS AMERÍNDIOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	Maiara Damasceno da Silva Santana	S.D.	ARTIGO
29	POTENCIALIDADES QUE EMERGEM DO PATRIMONIO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL	Roberta Jardim Coube - Felipe Lameu dos Santos	S.D.	ARTIGO

30	PRÁCTICAS CORPORAIS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS: UMA ANÁLISE DOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	Arthur José Medeiros de Almeida - Dulce Maria Filgueira de Almeida Suassuna	2010	ARTIGO
31	PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL JARDIN INFANTIL GUE ATIKIB: PRÁCTICAS CORPORALES DE LA COMUNIDAD INDÍGENA MUISCA	Diego Fernando Penagos Barrera	2013	TCC
32	RITUAIS INDÍGENAS NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA A (RE)SIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS DO POVO BORORO	Artur José Medeiros de Almeida	2013	TESE
33	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA ESCOLAS INDÍGENAS: MINISTERIO DO ESPORTO	Brasil	1998	ARTIGO
34	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA MARCOLINO LILI: UMA POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO ÉTNICO	Alfredo Neto Anastácio	2007	DISSERTAÇÃO
35	O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS.	Beleni Salete Grando	1997	ARTIGO
36	DIAS DE ÍNDIO: VIVÊNCIAS E DISCUSSÕES SOBRE A CULTURA INDÍGENA GUARANI NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA NÃO INDÍGENA.	Antonio Luiz Fermino - Eliton Clayton Rufino Seára - Diná Coberta da Silveira	2011	ARTIGO
37	A CULTURA CORPORAL INDÍGENA: UM DESAFIO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ÍNDIO.	Beleni Salete Grando	1999	ARTIGO
38	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA ASURINÍ DO TROCARÁ	Ainda Suanam Rodrigues do Santos Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar	S.D.	ARTIGO
39	ETNOMOTRICIDADE DO POVO INDÍGENA UMUTINA: PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	Lennon F. Corezomáé	2012	ARTIGO

40	CULTURA CORPORAL INDÍGENA: JOGOS TRADICIONAIS INDÍGENAS	Maria Beatriz Rocha Ferreira Marina Vinha, Itamar Adriano Tagliari, Jose Ronaldo Fassheber, Maria Cecilia Donaldson Ugarte	2005	ARTIGO
41	A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS E SUAS RELAÇÕES COM OS JOGOS INDÍGENAS DO BRASIL	Beleni Salete Grando - Elcione Trojan de Aguiar - Bruna Maria de Oliveira	2009	ARTIGO
42	JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS E RITUAIS: DIÁLOGO ENTRE TRADIÇÃO E MODERNIDADE.	Juliana Guimarães Saneto	2012	DISSERTAÇÃO

APÊNDICE 10 – AGRUPAMENTO DOS ACHADOS POR CATEGORIA DE ANÁLISE - SCOPING REVIEW

10.1 Categoria 1 – CORPO

AGRUPAMENTO DOS ACHADOS POR CATEGORIAS DE ANÁLISES FINAL - SCOPING REVIEW

NO	TITULO	AUTOR	ANO	TIPO DE DOCUMENTO	AGRUPAMENTO TEMÁTICO
25	O CORPO NA COMUNIDADE KARAJÁ: DIÁLOGOS COM A INDÚSTRIA CULTURAL	Ana Paula de Melo Silva - Tadeu João Ribeiro Baptista	2014	ARTIGO	CORPO
26	O KAÑE (OLHAR) NA CIDADE: PRÁTICAS DE EMBELEZAMENTO CORPORAL NA INFÂNCIA FEMININA KAINGANG	Luciana Hahn Brum	2011	DISSERTAÇÃO	CORPO
28	O QUE DIZEM SOBRE O CORPO DO OUTRO - GENEALOGIA DOS CORPOS AMERÍNDIOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	Maiara Damasceno da Silva Santana	S.D.	ARTIGO	CORPO

10.2 Categoria 2 – ESCOLA

AGRUPAMENTO DOS ACHADOS POR CATEGORIAS DE ANÁLISES FINAL - SCOPING REVIEW

NO	TITULO	AUTOR	ANO	TIPO DE DOCUMENTO	AGRUPAMIENTO TEMÁTICO
1	A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Keros Gustavo Milesk - Rosângela Célia Faustino	2014	ARTIGO	ESCOLAR
2	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INDÍGENA: PRIMEIROS APONTAMENTOS E OBSERVAÇÕES REALIZADAS NA ESCOLA KAINGANG	Keros Gustavo Mileski - Rosângela Célia Faustino	2011	ARTIGO	ESCOLAR
3	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA: A CIDADANIA E A EMANCIPAÇÃO INDÍGENA EM QUESTÃO	Keros Gustavo Mileski	2013	DISSERTAÇÃO	ESCOLAR
6	AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Jederson Garbin Tenorio - Cintia Lopes da Silva	2014	ARTIGO	ESCOLAR
10	EDUCAÇÃO FÍSICA INTERCULTURAL: DIÁLOGOS COM OS JOGOS E BRINCADEIRAS GUARANI	Gislane Ferreira - Giuliano Gomes de Assis Pimentel	2013	ARTIGO	ESCOLAR
12	EDUCAÇÃO INDÍGENA: INTERFACES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	Ana Paula de Melo Silva	2013	TCC - ESP	ESCOLAR
13	EDUCACIÓN FÍSICA PARA EL DESARROLLO DE LA ALTERIDAD: HACIA UN RECONOCIMIENTO DE LA CULTURA MUISCA	Cristian Leonardo Lozano Lozano	2014	TCC	ESCOLAR
20	JOGOS TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES INICIAIS	Jason Maciel Ponciano	2015	TCC	ESCOLAR

31	PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL JARDIN INFANTIL GUE ATIKIB: PRÁCTICAS CORPORALES DE LA COMUNIDAD INDÍGENA MUISCA	Diego Fernando Penagos Barrera	2013	TCC	ESCOLAR
34	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA MARCOLINO LILI: UMA POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO ÉTNICO	Alfredo Neto Anastácio	2007	DISSERTAÇÃO	ESCOLAR
36	DIAS DE ÍNDIO: VIVÊNCIAS E DISCUSSÕES SOBRE A CULTURA INDÍGENA GUARANI NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA NÃO INDÍGENA.	Antonio Luiz Fermino - Eliton Clayton Rufino Seára - Diná Coberta da Silveira	2011	ARTIGO	ESCOLAR
38	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA ASURINÍ DO TROCARÁ	Ainda Suanam Rodrigues do Santos Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar	S.D.	ARTIGO	ESCOLAR
39	ETNOMOTRICIDADE DO POVO INDÍGENA UMUTINA: PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	Lemmon F. Corezomaé	2012	ARTIGO	ESCOLAR

10.3 Categoria 3 – ESPORTIVIZAÇÃO

AGRUPAMENTO DOS ACHADOS POR CATEGORIAS DE ANÁLISES FINAL - SCOPING REVIEW

NO	TITULO	AUTOR	ANO	TIPO DE DOCUMENTO	AGRUPAMENTO TEMÁTICO
5	AS PRÁTICAS CORPORAIS E A EDUCAÇÃO DO CORPO INDÍGENA: A CONTRIBUIÇÃO DO ESPORTE NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	Arthur José Medeiros de Almeida - Dulce Maria Filgueira de Almeida - Belení Salete Grando	2010	ARTIGO	ESPORTIVIZAÇÃO
14	ESPORTE E CULTURA: ANÁLISE ACERCA DA ESPORTIVIZAÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS NOS JOGOS INDÍGENAS	Arthur José Medeiros de Almeida - Dulce Maria Filgueira de Almeida	2010	ARTIGO	ESPORTIVIZAÇÃO
15	ESPORTE E CULTURA: ESPORTIVIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	Arthur José Medeiros de Almeida	2008	DISSERTAÇÃO	ESPORTIVIZAÇÃO
19	JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS: TRAJETÓRIA E INTERLOCUÇÕES	Deoclecio Rocco Gruppi	2013	TESE	ESPORTIVIZAÇÃO
21	LOS JUEGOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE BRASIL: MANIFESTACIONES CULTURALES Y DEPORTIVAS INDÍGENAS	Diana Ruiz Vicente - Juan José Salinero Martín	2011	ARTIGO	ESPORTIVIZAÇÃO
27	O PROCESSO DE ESPORTIVIZAÇÃO E OS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	Artur José Medeiros de Almeida	S.D.	ARTIGO	ESPORTIVIZAÇÃO
29	POTENCIALIDADES QUE EMERGEM DO PATRIMONIO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL	Roberta Jardim Coube - Felipe Lameu dos Santos	S.D.	ARTIGO	ESPORTIVIZAÇÃO
30	PRÁCTICAS CORPORAIS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS: UMA ANÁLISE DOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	Arthur José Medeiros de Almeida - Dulce Maria Filgueira de Almeida Suassuna	2010	ARTIGO	ESPORTIVIZAÇÃO

10.4 Categoria 4 – FORMAÇÃO SUPERIOR

AGRUPAMENTO DOS ACHADOS POR CATEGORIAS DE ANÁLISES FINAL - SCOPING REVIEW

NO	TITULO	AUTOR	ANO	TIPO DE DOCUMENTO	AGRUPAMIENTO TEMÁTICO
11	EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA LICENCIATURA INDÍGENA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL/UFG	Leonardo Conceição Gonçalves - Leticia Cristina de Andrade Cauhy - Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob	S.D.	ARTIGO	FORMAÇÃO SUPERIOR
35	O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS.	Beleni Salete Grando	1997	ARTIGO	FORMAÇÃO SUPERIOR
37	A CULTURA CORPORAL INDÍGENA: UM DESAFIO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ÍNDIO.	Beleni Salete Grando	1999	ARTIGO	FORMAÇÃO SUPERIOR

10.5 Categoria 5 – PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS – P.C.I.

AGRUPAMENTO DOS ACHADOS POR CATEGORIAS DE ANÁLISES FINAL - SCOPING REVIEW

NO	TITULO	AUTOR	ANO	TIPO DE DOCUMENTO	AGRUPAMENTO TEMÁTICO
4	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Joelma C. P. Monteiro Alencar	2007	ARTIGO	P.C.I
7	BRINCADEIRAS (NHAHEWANGÁ) GUARANI: OLHARES INTERCULTURAIS DAS TÉCNICAS CORPORAIS DOS GUARANI DA ALDEIA M'BIGUAÇU	Élton Cleyton Rufino Seára	2015	ARTIGO	P.C.I
8	CORPO E EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NAS PRÁTICAS CORPORAIS BORORO EM MERURI - MT	Belení Salete Grando	2004	TESE	P.C.I
9	CORPO E RITUAL NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	Juliana Guimarães Saneto - José Luiz dos Anjos	2012	ARTIGO	P.C.I
18	JOGOS DE ORIGEM OU DESCENDÊNCIA INDÍGENA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EDUCAÇÃO PARA E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	Clovis Claudino Bento	2012	DISSERTAÇÃO	P.C.I
22	PRÁCTICAS CORPORALES Y DIFERENCIAS EN LAS RAICES ESTIGMATIZADAS DE BRASIL	Ana Marcia Silva	2010	ARTIGO	P.C.I
23	MOVIMIENTOS E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: UM ESTUDO DA DANÇA TCHONDARO DOS GUARANI DA ALDEIA M'BIGUAÇU	Élton Cleyton Rufino Seára	2012	DISSERTAÇÃO	P.C.I

24	naĩ áweē i nucuma ŕũ - JOGOS AUTÓCTONES TICUNAS NA PERSPECTIVA DOS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO AMAZÔNICA COLOMBIANA	Edwin Alexander Canon Buitrago	2015	DISSERTAÇÃO	P.C.I
32	RITUAIS INDÍGENAS NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA A (RE)SIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS DO POVO BORORO	Artur José Medeiros de Almeida	2013	TESE	P.C.I
40	CULTURA CORPORAL INDÍGENA: JOGOS TRADICIONAIS INDÍGENAS	Maria Beatriz Rocha Ferreira Marina Vinha, Itamar Adriano Tagliari, Jose Ronaldo Fassheber, Maria Cecilia Donaldson Ugarte	2005	ARTIGO	P.C.I
41	A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS E SUAS RELAÇÕES COM OS JOGOS INDÍGENAS DO BRASIL	Beleni Salete Grando - Elcione Trojan de Aguiar - Bruna Maria de Oliveira	2009	ARTIGO	P.C.I
42	JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS E RITUAIS: DIÁLOGO ENTRE TRADIÇÃO E MODERNIDADE.	Juliana Guimarães Saneto	2012	DISSERTAÇÃO	P.C.I

Fonte: **Autor**

10.6 Categoria 6 – POLÍTICAS PÚBLICAS

AGRUPAMENTO DOS ACHADOS POR CATEGORIAS DE ANÁLISES FINAL - SCOPING REVIEW

NO	TITULO	AUTOR	ANO	TIPO DE DOCUMENTO	AGRUPAMIENTO TEMÁTICO
16	FIGURAÇÕES, PODER, MOVIMENTOS INDÍGENAS E COMITÊ INTERTRIBAL	Maria Beatriz Rocha Ferreira	S.D.	ARTIGO	POLÍTICAS PÚBLICAS
17	FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS E EDUCAÇÃO PARA O LAZER NA REALIDADE INDÍGENA: RELATO DE DIÁLOGO MULTICULTURAL	Giuliano Gomes de Assis Pimentel - Fábio Alexandre Uema - Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira	2013	ARTIGO	POLÍTICAS PÚBLICAS
33	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA ESCOLAS INDÍGENAS: MINISTERIO DO ESPORTO	Brasil	1998	POLÍTICA	POLÍTICAS PÚBLICAS

Fonte: **Autor**

APÊNDICE 11 – RESULTADO FINAL ETAPAS ORGANIZAÇÃO DAS MATERIALIDADES

Espaço Acadêmico	SEM	2009	2011	2012	2013	2014	2015
EXPERIÊNCIAS COPRORAIS	I						
	II						
	III						
	IV						
	V						
	VI						
	VII						
	VIII						
	IX						
	X						
FORMAÇÃO TEÓRICO DISCIPLINAR	I						
	II						
	III						
	IV						
	V						
	VI						
	VII						
	VIII						
	IX						
	X						
FORMAÇÃO TEÓRICO HUMANÍSTICA	I						
	II						
	III						
	IV						
	V						
	VI						
	VII						
	VIII						
	IX						
	X						
FORMAÇÃO TEÓRICO PEDAGÓGICA	I						
	II						
	III						
	IV						
	V						
	VI						
	VII						
	VIII						
	IX						
	X						
OFICINA DE CONFRONTACIÓN	I						
	II						
	III						
	IV						
	V						
	VI						
	VII						
	VIII						
	IX						
	X						
OFICINA DE LENGUAJES	I						
	II						
	III						
	IV						
	V						
	VI						
	VII						
	VIII						
	IX						
	X						
OFICINA DE CUERPO	I						
	II						
	III						
	IV						
	V						
	VI						
	VII						
	VIII						
	IX						
	X						
TOTAL		60	32	103	217	177	194

APÊNDICE 12 – MAPEAMENTO EMENTAS CURRICULARES – INDÍGENA – INTERCULTURALIDADE - DIVERSIDADE

Espaço Acadêmico	SEM	2009	2011	2012	2013	2014	2015
EXPERIÊNCIAS COPRORAIS	I						
	II						
	III						
	IV						
	V						
	VI						
	VII						
	VIII						
	IX						
	X						
FORMAÇÃO TEÓRICO DISCIPLINAR	I						
	II						
	III						
	IV						
	V						
	VI						
	VII						
	VIII						
	IX						
	X						
FORMAÇÃO TEÓRICO HUMANÍSTICA	I						
	II						
	III						
	IV						
	V						
	VI						
	VII						
	VIII						
	IX						
	X						
FORMAÇÃO TEÓRICO PEDAGÓGICA	I						
	II						
	III						
	IV						
	V						
	VI						
	VII						
	VIII						
	IX						
	X						
OFICINA DE CONFRONTACIÓN	I						
	II						
	III						
	IV						
	V						
	VI						
	VII						
	VIII						
	IX						
	X						
OFICINA DE LENGUAJES	I						
	II						
	III						
	IV						
	V						
	VI						
	VII						
	VIII						
	IX						
	X						
OFICINA DE CUERPO	I						
	II						
	III						
	IV						
	V						
	VI						
	VII						
	VIII						
	IX						
	X						
TOTAL		60	30	93	203	166	182
INDÍGENA INTERCULTURALID. DIVERSIDADE		0	2	10	15	11	12

APÊNDICE 13 – CONSOLIDADO FINAL NÚCLEOS TEMÁTICOS EMENTAS CURRICULARES.

Núcleo Temático		Espaço de Encontro Acadêmico	Sem.	Ano
1	INDIGENA	Experiências Corporais	IX	2014
		Formação Teórico Disciplinar	I	2013
2	INTERCULTURALIDADE	Formação Teórico Disciplinar	IX	2011
		Formação Teórico Disciplinar	V	2015
		Formação Teórico Pedagógica	VIII	2015
		Formação Teórico Disciplinar	VII	2013
		Formação Teórico Disciplinar	II	2015
		Formação Teórico Disciplinar	V	2014
		Formação Teórico Disciplinar	V	2014
3	DIVERSIDADE	Formação Teórico Humanística	IV	2014
		Formação Teórico Humanística	III	2015
		Formação Teórico Humanística	II	2013
		Formação Teórico Humanística	IV	2012
		Formação Teórico Humanística	IV	2012
		Formação Teórico Humanística	III	2012
		Oficina de Confrontação	II	2014
		Formação Teórico Humanística	IV	2012
		Formação Teórico Humanística	II	2012
		Formação Teórico Pedagógica	III	2012

APÊNDICE 14 – PROJETOS CURRICULARES PARTICULARES (PCP) QUE ABORDAM A TEMÁTICA INDÍGENA E INTERCULTURAL.

14.1 Consolidado Final Projetos Curriculares Particulares PCLEF – Temáticas Indígenas.

CONSOLIDADO FINAL PROJETOS CURRICULARES PARTICULARES PCLEF 2005 - 2015 - TEMÁTICAS UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL				
No. Geral	Título	Autores	Classificação	Ano
2	Una mirada sistemativa de las salidas pedagógicas de campo a las comunidades indígenas	Barrios Pardo, Patricia.	Indígena	2005
75	Tumbar Chagra, pesca, cacería y otras tradiciones que son posibles en la escuela.	Álvarez Romero, Javier Alejandro	Indígena	2007
90	Educación física e interculturalidad "el juego como escenario de negociación cultural en la etnia zenu" propuesta curricular para la etnia zenu de tuchin córdoba	Eljadue Isaza, Elías Manuel.	Indígena	2007
475	Educación física para el desarrollo de la lateralidad. Hacia un conocimiento de la cultura muisca	Lozano Lozano Leonardo Cristian	Indígena	2014
528	Cómo contribuir al desarrollo de la cultura indígena de la comunidad de Nazareth desde sus Juegos Autóctonos	Miguel Dionisio Ramos	Indígena	2015

Fonte: **Autor**

14.2 Consolidado Final Projetos Curriculares Particulares PCLEF – Temáticas Interculturais.

CONSOLIDADO FINAL PROJOTOS CURRICULARES PARTICULARES PCLEF 2005 - 2015 - TEMÁTICAS UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

No. Geral	Título	Autores	Clasificação	Ano
62	Rescate y proyección socio- cultural de las manifestaciones dancísticas autóctonas colombianas	Peña Ruiz, David Antonio. Sierra Ruiz, Marlen Adriana.	Interculturalidade	2006
148	¿desconocimiento del conocimiento? Distintas formas de saber para una educación física intercultural	Hernández González, Nelson Alejandro. Robayo Arias, Chirstian Tiberio. Urrego Martínez, Felipe.	Interculturalidade	2008
219	Educación corporal: al margen de la identidad, una aproximación al concepto desde la interculturalidad.	Martínez Peralta, Nazlly Beatriz.	Interculturalidade	2009
231	Entre el asfalto y la tierra. La danza del pensamiento como herramienta de construcción, revitalización reconocimiento y dialogo intercultural	Robles Parrado, Wendy Liliana.	Interculturalidade	2009
422	Ser joven o tener juventud: un intento por resignificar el cuerpo desde una perspectiva intercultural.	Ortiz Alarcón, Jonathan Gonzalo.	Interculturalidade	2013
437	Procesos interculturales desde la educación física.	Salazar Galeano, Yesica Alexandra	Interculturalidade	2013
451	Decolonialidad corporal como movimiento crítico de liberación, alteridad y reconstrucción cultural.	Beltrán Santiesteban, Diego Armando.	Interculturalidade	2014

Fonte: **Autor**

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA			
Entrevista No.	Fecha:	Hora:	Lugar:
DATOS PERSONALES			
Nombre:			
Edad:	Ciudad:	Cargo:	
PREGUNTAS			
1. Hable sobre su formación profesional en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).			
2. Que tipo de experiencias históricas y formativas ayudarían a pensar en la apertura de los programas de formación diferenciados en la Facultad de Educación Física (FEF)?			
3. Comente un poco sobre su involucramiento en el proceso de organización del programa de formación al cuál la profesora pertenece?			
4. En el proceso de formación docente de la licenciatura, ¿existe alguna aproximación con la temática intercultural? ¿De que forma?			
5. De qué forma las temáticas relacionadas con grupos étnicos han sido abordadas en el programa de formación al cual la profesora pertenece en la Facultad?			
6. ¿En el curso de formación en que la profesora trabaja, las temáticas indígenas son abordadas? ¿En caso positivo, de que forma?			
7. En la medida en que la FEF ofrece tres cursos de licenciatura, ¿existe alguna correlación entre ellos en lo relacionado con las temáticas indígenas?			
8. ¿Existe algún otro aporte a realizar con relación al proceso de formación, la interculturalidad o las cuestiones indígenas que no hayan sido contempladas en las anteriores preguntas?			
Observaciones			
Si la profesora conoce algún tipo de material que tenga relación con la temática investigada sería de gran ayuda su indicación.			
Entrevistador			

SEMIESTRUTURADA

APÊNDICE 16 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO – TCLE

Para: _____

Este estudio titulado “**Las temáticas indígenas en la formación de licenciados en educación física en Colombia: Un análisis de discurso de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional**”, está siendo desarrollado por el investigador EDWIN ALEXANDER CAÑON BUITRAGO como Tesis Doctoral del Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) bajo la orientación del Professor Dr. Alex Branco Fraga.

El objetivo del estudio busca **comprender como las temáticas indígenas se encuentran posicionadas en el currículo de formación docente de la Licenciatura en Educación Física de la UPN y analizar las condiciones de producción discursiva que posibilitaron el descubrimiento de estas temáticas en los diferentes cursos de la Facultad de Educación Física.**

Si acepta participar de este estudio, será realizada una entrevista semiestructurada virtual por la plataforma Skype (www.skype.com) o por escrito según su preferencia, así como la autorización para la publicación de los resultados solamente con objetivos académicos en el área.

La entrevista será grabada en audio, vídeo o por escrito (segun su preferencia) inmediatamente después del participante firmar el presente TCLE y conocer de forma previa las preguntas. Enfatizamos que su nombre será mantenido en absoluto sigilo siempre y cuando el participante así lo desee. Dejamos claro que su participación en el estudio es voluntaria y en cualquier momento podrá desistir de participar sin ningún prejuicio personal o institucional. En caso de cualquier duda o problema, el investigador Edwin Alexander Cañon Buitrago estará a su disposición y podrá ser contactado durante toda a investigación a través del e-mail Infamar12@gmail.com o por el teléfono (WhatsApp) +55-51 95948282.

Consciente de lo anterior, yo _____ con documento de identidad _____ de _____, acepto participar en este estudio, firmando este término de consentimiento y guardando una copia para mi archivo personal.

Ciudad: _____, (día)____ de (mes)_____ de 2017.

APÊNDICE 17 – PLANILHA DE CONSOLIDAÇÃO DE INFORMAÇÕES

FORMAÇÕES DISCURSIVAS: CONSOLIDADOS - PCLEF - LINEAMENTOS - VIDEO - ENTREVISTAS

Sequencias Discursivas	Local	Página	1er Filtro Cat. Análise	2er Filtro Cat. Análise
"Un importante componente del sistema educativo colombiano será la incorporación de los estándares educativos de los sistemas avanzados occidentales, así como de sistemas de conocimientos regionales, autóctonos e indígenas. Esto es, la combinación de los conocimientos provenientes de otros países y continentes con los conocimientos locales y ancestrales, en una apertura hacia el reconocimiento de diversas formas de conocer.	Lin. Curr.	44	Diversidade - Interculturalidade	Diversidade - Interculturalidade
• El liderazgo en acciones encaminadas a la valoración social de la profesión docente, la investigación y producción de conocimiento profesional docente, educativo, pedagógico y didáctico, pertinente a las condiciones históricas, políticas, sociales, interculturales y de diversidad étnica y ambiental en el ámbito local, nacional, latinoamericano y mundial.	PCLEF	16	Habilidades Egreso - Competência	Formação Docente
A partir de ese entonces, cambian las personas que habían trabajado en todo ese proceso que yo te estoy hablando y prácticamente quedo yo a expensas de la nueva coordinación, pero sin embargo desde mis espacios académicos yo seguí trabajando el tema. Es todo ese trabajo el que a mí me dio todas las herramientas para terminar haciendo también mi tesis doctoral con comunidades indígenas que fue hecha en San Francisco allá en el Amazonas. Ese fue el involucramiento que tuve con el programa.	Entrevista 1	7	Condições de Produção	Abordagem
<u>A partir de los análisis anteriores el proyecto curricular asume la educación física como elemento estructural de la educación que empleando el movimiento humano como medio, compromete al ser humano en su totalidad permitiéndole adaptaciones inteligentes al medio social, cultural y natural para que logre vivir y convivir humanamente; en este sentido se asume como objeto de estudio de la licenciatura la experiencia corporal, en tanto que se reconoce y acepta el carácter vivencial y experiencial del saber de la educación física en el ámbito educativo, decisión que convierte a la experiencia corporal en estrategia privilegiada para incidir en la construcción de la subjetividad esto la construcción de ese ser cuerpo reconocido en los discursos de la educación física como corporeidad.</u>	PCLEF	34 - 35	Finalidade - Materialismo Histórico	Conceito

<p><u>A partir de los análisis anteriores el proyecto curricular asume la educación física como elemento estructural de la educación que empleando el movimiento humano como medio, compromete al ser humano en su totalidad posibilitándole adaptaciones inteligentes al medio social, cultural y natural para que logre vivir y convivir humanamente; en este sentido se asume como objeto de estudio de la licenciatura la experiencia corporal, en tanto que se reconoce y acepta el carácter vivencial y experiencial del saber de la educación física en el ámbito educativo, decisión que convierte a la experiencia corporal en estrategia privilegiada para incidir en la construcción de la subjetividad esto la construcción de ese ser cuerpo reconocido en los discursos de la educación física como corporeidad.</u></p>	PCLEF	34 - 35	Conceitual	Conceito
<p><u>Además de tener ese cuerpo biológico, entendemos que ese cuerpo biológico es una instancia objetiva/concreta que nos permite la mediación de nosotros mismos con la realidad, pero que el concepto de cuerpo es una construcción social y cultural.</u></p>	Video A	2	Finalidade - Materialismo Histórico	Acontecimento Discursivo
<p><u>Además de tener ese cuerpo biológico, entendemos que ese cuerpo biológico es una instancia objetiva/concreta que nos permite la mediación de nosotros mismos con la realidad, pero que el concepto de cuerpo es una construcción social y cultural.</u></p>	Video A	2	Fator Cultural	Formação Docente
<p>ahora hay un estudiante que está haciendo un proyecto de investigación, este chico es de un pueblo muy pequeño cerca a Tumaco, él está haciendo un trabajo que está enfocado en evaluar el desarrollo de patrones básicos de movimiento; ya en Bogotá otro grupo había hecho un trabajo de estas mismas características de evaluar los patrones básicos de movimiento, pero lo que este estudiante quiere hacer es contrastar un poco este desarrollo de función del contexto cultural que tienen los chicos Afrodescendientes que hacen parte de esa institución escolar que es donde él estudió, donde él se formó y ahora él está haciendo su proyecto de investigación allá.</p>	Entrevista 2	5	Condições de Produção - Transformação	Abordagem
<p>Al asumir la reflexión de la experiencia corporal como objeto de estudio del Proyecto curricular de la Licenciatura en educación física se propone además de reconocer el conjunto histórico de las prácticas corporales y culturales en la sociedad, identificar y construir los procesos que hacen de la experiencia corporal un factor determinante de la construcción de la subjetividad que imprime singularidad y particularidad al sujeto social y cultural.</p>	PCLEF	36 - 37	Finalidade - Materialismo Histórico	Acontecimento Discursivo
<p>Al debilitar las fronteras entre el conocimiento universitario y el cotidiano, se reconoce el valor de múltiples fuentes de conocimiento como la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, las experiencias corporales y la creatividad.</p>	PCLEF	19	Renovação - Inovação - Transformação	Formação Docente

<u>Al maestro se le piensa como un propiciador de ambientes y condiciones que faciliten la elaboración, reelaboración de conocimientos tanto técnicos como científicos, pedagógicos y culturales con capacidad de preguntarse y preguntar, ésto es un sujeto con actitud de cambio, auto transformado y transformador a partir de la reflexión permanente de su ejercicio profesional asumiéndose así como un intelectual de la pedagogía, un constructor y transformador sociocultural.</u>	PCLEF	42	Finalidade - Materialismo Histórico	Formação Docente
<u>Al maestro se le piensa como un propiciador de ambientes y condiciones que faciliten la elaboración, reelaboración de conocimientos tanto técnicos como científicos, pedagógicos y culturales con capacidad de preguntarse y preguntar, ésto es un sujeto con actitud de cambio, auto transformado y transformador a partir de la reflexión permanente de su ejercicio profesional asumiéndose así como un intelectual de la pedagogía, un constructor y transformador sociocultural.</u>	PCLEF	42	Habilidades Egresso - Competência	Proposta
<u>Al maestro se le piensa como un propiciador de ambientes y condiciones que faciliten la elaboración, reelaboración de conocimientos tanto técnicos como científicos, pedagógicos y culturales con capacidad de preguntarse y preguntar, ésto es un sujeto con actitud de cambio, auto transformado y transformador a partir de la reflexión permanente de su ejercicio profesional asumiéndose así como un intelectual de la pedagogía, un constructor y transformador sociocultural.</u>	PCLEF	42	Conceitual	Conceito
antes nosotros creíamos que cuando nos decían que educación física era venir a jugar y a sudar y no, nos tenemos que dar cuenta que la educación física es más dolor y sudor, sino también que la educación física es ver cómo utilizar el cuerpo, que se debe hacer con el cuerpo y las condiciones que le damos a él.	Video C	8	Renovação - Inovação - Transformação	Proposta
<u>Aquí en la facultad yo creo que más allá el cuerpo no es nuestro objeto de estudio como tal, pero sí estamos tratando de entender un concepto de cuerpo que supere el dualismo cartesiano que pues la tradición occidental ha tratado de imponer.</u>	Video A	1	Renovação - Inovação - Transformação	Abordagem
<u>Aquí en la facultad yo creo que más allá el cuerpo no es nuestro objeto de estudio como tal, pero sí estamos tratando de entender un concepto de cuerpo que supere el dualismo cartesiano que pues la tradición occidental ha tratado de imponer.</u>	Video A	1	Finalidade - Materialismo Histórico	Acontecimento Discursivo
Así, al integrarlos plantea la formación sentí-pensante-actuante que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio - motriz), destrezas, actitudes y valores (capacidad socio-afectiva), en otras palabras: saber saber, saber hacer, saber ser (saber vivir y convivir).	PCLEF	18 - 19	Fator Cultural	Diversidade - Interculturalidade

<p><u>Aunque la escuela ha cumplido una función social de reproducción cultural, el sistema educativo demanda que ella se constituya en un proyecto cultural en el que el maestro pueda optar, previa reflexión, sobre cuál ha de ser el sentido que la educación física tiene en una sociedad, decidiendo formas pedagógicas y didácticas alternativas y alterativas, en donde se abra un espacio a la vida y a la existencia ya que, aunque se reconoce que existe relación entre educación y sociedad, la educación escolarizada se ha convertido en un dispositivo de captura del ser, pensada para adaptarse a las sociedades del tener.</u></p>	PCLEF	39	Finalidade - Materialismo Histórico	Formação Docente
<p><u>Aunque la escuela ha cumplido una función social de reproducción cultural, el sistema educativo demanda que ella se constituya en un proyecto cultural en el que el maestro pueda optar, previa reflexión, sobre cuál ha de ser el sentido que la educación física tiene en una sociedad, decidiendo formas pedagógicas y didácticas alternativas y alterativas, en donde se abra un espacio a la vida y a la existencia ya que, aunque se reconoce que existe relación entre educación y sociedad, la educación escolarizada se ha convertido en un dispositivo de captura del ser, pensada para adaptarse a las sociedades del tener.</u></p>	PCLEF	39	Habilidades Egresso - Competência	Proposta
<p>Bueno, los proyectos de investigación yo pienso que es difícil encontrar uno que haya abordado ese tema; Digamos que los que conozco desde 2012 hasta la fecha que yo manejo todos los proyectos de los estudiantes no conozco, me tocaría mirar si mientras yo estaba haciendo mi doctorado hubo algún trabajo que se hizo en ese contexto, pero yo pensaría que no por lo que te digo, el único énfasis en el que yo pensaría que los chicos se enfocarían más en ese tipo de trabajos sería en el énfasis social, pero hasta donde yo conozco los profesores de ahí de ese énfasis nunca se ha enfocado alguna línea de investigación hacia ese aspecto.</p>	Entrevista 2	5	Silenciamento	Abordagem
<p>cada uno de los programas tiene sus particularidades, pero para nosotros digamos una de las cosas que primero que todo nos une y nos diferencia de todas las otras universidades que ofertan ese tipo de programas es que nuestro énfasis prácticamente es la pedagogía.</p>	Entrevista 1	8	Materialismo Histórico	Identidade Institucional
<p>Campos de desempeño profesional. El egresado del Proyecto Curricular de la Licenciatura puede desempeñarse en todos los espacios propios de la educación física, en sus diferentes ámbitos y modalidades, entendiendo que la educación física más que un saber, es una finalidad de vida y por tanto, está adscrita a múltiples campos o espacios de desempeño humano.</p>	PCLEF	22	Fator Cultural	Formação Docente

<p>Colombia es un país en el que la diversidad constituye uno de los rasgos de su identidad³² que se expresa en multiplicidad de características personales, de culturas, etnias, regiones geográficas, sectores sociales, paisajes urbanos y rurales, en las diferencias de género y de edades. Son también manifestaciones de la diversidad cultural, la tradición y lo actual, lo local y lo global. Al reconocer la diversidad, la Ley 115 de 1994 incluyó las diferentes modalidades de Educación que deben ser tenidas en cuenta en el currículo: educación formal, no formal e informal, educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, educación para adultos, educación para grupos étnicos, educación campesina y rural, educación para la rehabilitación social.</p>	Lin. Curr.	41	Diversidade - Interculturalidade	Diversidade - Interculturalidade
<p>Como contenido dentro del programa curricular, la mirada era de un componente fuerte en temas de deporte y todos los espacios de Deporte se denominaban “Teorías y Métodos”; Teoría y Método de la natación, Teoría y Método de la gimnasia. Obviamente que dentro de ese programa de formación había también muchas críticas sobre el saber disciplinar y lo que un educador físico debería conocer y sobre el carácter un poco instrumental que se tenía de ese tipo de prácticas;</p>	Entrevista 2	1	Tradicionalismo	Acontecimento Discursivo
<p>Como es de suponer, la Pedagogía no estuvo lejana a dichas propuestas que se entrelazaban con la pedagogía para adelantar una educación integral y en esa medida, la Licenciatura en Educación Física también hacía “sus pinitos”, además porque a Bogotá venían a estudiar muchas personas de fuera de Bogotá y en ese sentido la Licenciatura contaba con todas las etnias, grupos sociales de estratos muy altos, hasta los más bajos (hablo de finales de los 70?), muchos normalistas, muchos deportistas de élite pero que queríamos ser profesores, no entrenadores (lo distinguíamos y lo deseábamos). Es ya en los 80’ que comienzan a llegar los estudiantes de comunidades indígenas, muy pocos, pero comenzar a llegar, especialmente del Amazonas.</p>	Entrevista 3	4	Condições de Produção	Acontecimento Discursivo
<p>Como lo mencioné anteriormente, las discusiones entre maestros alrededor de un café sirve de pretexto para charlar espontáneamente, pero es en la Especialización donde se da una sistematización rigurosa, a partir de tres preguntas: 1) Qué ha sido la educación física? (De qué se ha ocupado la educación física?), 2) Qué es la educación Física? (De qué se ocupa la educación física?) y, 3) Qué será de la educación física? (De qué se debe ocupar la educación física?) Esas tres preguntas, llevó a la primera cohorte de la Especialización (Grupo al que pertencí) a hacer una investigación compuesta por los 25 estudiantes que cursábamos el posgrado, dividiéndonos en tres grupos y cada grupo adelantando la respuesta de una de las preguntas escogidas.</p>	Entrevista 3	2	Formação	Acontecimento Discursivo

Como práctica social y cultural, es inherente a la naturaleza humana para la supervivencia, adaptación, desenvolvimiento y transformación de las condiciones de vida en una interacción inseparable con el medio, a través del movimiento corporal y sus múltiples manifestaciones. En esa interacción se producen prácticas, técnicas y usos del cuerpo, formas de vida, convivencia y organización social, determinadas por las características de cada cultura.	Lin. Curr.	37	Finalidade - Materialismo Histórico	Diversidade - Interculturalidade
Como proceso de formación institucional la educación incide en la construcción intencional de los sujetos en dos aspectos fundamentales de su ser, ellos son: primero, el del nivel instruccional, que genera y desarrolla competencias especializadas como la adquisición de unos conocimientos precisos para desempeñar un rol productivo y, segundo, el del nivel regulativo normativo, direccionado al desarrollo de disposiciones que dinamicen cambios personales, institucionales, sociales y culturales.	PCLEF	27 - 28	Conceitual	Conceito
Como producto de la cultura, el hombre puede a su vez crearla, conservarla, transformarla o perfeccionarla. La cultura se entiende como la suma de productos de las diversas practicas del ser humano frente a la realidad a lo largo de la historia.	PCLEF	26	Conceitual	Conceito
Competencias específicas Se concretan como competencias para “Saber Saber” y su desarrollo acontece primordialmente a través de la mediación del Área Disciplinar (ver estructura curricular) Son las propias de la Licenciatura en Educación Física, por ello tienen un alto grado de especialización y, desarrollan las herramientas particulares sustentadas en los discursos de la disciplina, que le permitirán a nuestros profesionales distinguirse de las demás áreas de la Educación.	PCLEF	20	Fator Cultural	Formação Docente
Competencias genéricas Son aquellas comunes a la profesión docente, se definen desde el perfil del docente como agente social, son adquiridas por procesos sistemáticos de enseñanza, aprendizaje y práctica de la función docente, no están ligadas a una ocupación particular y, permiten afrontar los continuos cambios del quehacer profesional. Se caracterizan por: Aumentar la posibilidad de empleabilidad y adaptabilidad potenciando la flexibilidad frente a los procesos de cambios de contextos educativos (educación formal, educación para el trabajo y el desarrollo humano e informal), favorecer la gestión, consecución y conservación de los proyectos curriculares particulares que el profesional en Educación Física proponga y, permitir incorporar la retroalimentación de los procesos formativos mediante ópticas evaluativas reflexivas y críticas.	PCLEF	20	Fator Cultural	Formação Docente

Competencias profesionales Este tipo de competencias enuncian las habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, valores y saberes que tiene el profesional para desempeñarse a partir de su saber específico y pedagógico como Licenciado en Educación Física, se desarrolla y evidencia a partir de la diferenciación entre competencias genéricas y competencias específicas (Tobón. 2009)	PCLEF	19	Fator Cultural	Formação Docente
Con base en lo expuesto, desde el punto de vista de la Educación Física la dimensión corporal comprende la experiencia, significaciones y conceptos de la realidad corporal del ser humano , a partir de las acciones motrices y sus relaciones con diversos aspectos individuales y colectivos de la existencia.	Lin. Curr.	54	Formação Seres Humanos - Professores - Profissionais	Proposta
Con esto que te estoy diciendo se empieza a notar que realmente se necesitan unas personas que piensen y estudien la recreación, que estudien el acto creativo, además se necesitaba para la sociedad algo que fuera alternativo, algo que supuestamente era alterativo que cambiara comportamientos y que fuera incluyente, que incluyera a todo el mundo cosa que llegara a todo el mundo cosa que el deporte no lo hacía y tampoco lo hace.	Entrevista 1	4	Inovação – Ruptura.	Acontecimento Discursivo
Con respecto a la educación física nos han cambiado el concepto, antes el concepto era que uno tenía que correr y sudar para demostrarle al profesor que hizo educación física. Ahora el concepto es que lo vemos tanto de una parte filosófica como una parte científica o una parte biológica, entonces como que estamos mirando diferentes aspectos y llegamos a la conclusión que el cuerpo no solamente es físico, correr, un cuerpazo, sino también la mente, pensamientos, la forma en que nosotros educamos el cuerpo y en que lo manejamos y nos acoplamos en diferentes espacios.	Video C	8	Renovação - Inovação - Transformação	Acontecimento Discursivo
Concepción de Educación Física. <u>En las construcciones conceptuales de la educación física se identifican dos elementos antropológicos estructurales: cuerpo y movimiento. Las connotaciones y denotaciones diversas sobre estos dos conceptos y sus relaciones consolidan proyectos de desarrollo humano que determinan las finalidades y objetos de interés para este subcampo de la Educación.</u>	PCLEF	29	Renovação - Inovação - Transformação	Abordagem
Concepción de Educación Física. <u>En las construcciones conceptuales de la educación física se identifican dos elementos antropológicos estructurales: cuerpo y movimiento. Las connotaciones y denotaciones diversas sobre estos dos conceptos y sus relaciones consolidan proyectos de desarrollo humano que determinan las finalidades y objetos de interés para este subcampo de la Educación.</u>	PCLEF	29	Conceitual	Conceito

<p>Concepción de Modelo Pedagógico</p> <p>Se entiende por modelo pedagógico la construcción mental que se da en un contexto real sobre el como ha de proyectarse la educación y que sirve como punto de referencia bien para imitarlo, reproducirlo, innovarlo o recrearlo en función del logro del proyecto educativo ideado.</p>	PCLEF	39	Conceitual	Conceito
<p>Concepción de pedagogía.</p> <p>La pedagogía como reflexión sobre el acto educativo, conlleva una mirada proyectiva de la educación. El carácter del acto educativo proyectivo implica intencionalidad, ideación de un proyecto de desarrollo humano y social, y un conjunto de acciones sistematizadas que se fundamentan en saberes socialmente construidos.</p>	PCLEF	28	Conceitual	Conceito
<p><u>Conjuntamente con los factores antes señalados, la toma de decisiones en el marco del diseño curricular, exige reflexionar acerca de la concepción de estudiante, el maestro y su rol y las posturas frente a la evaluación y a los procesos de aprendizaje.</u></p>	PCLEF	23	Renovação - Inovação - Transformação	Acontecimento Discursivo
<p><u>Conjuntamente con los factores antes señalados, la toma de decisiones en el marco del diseño curricular, exige reflexionar acerca de la concepción de estudiante, el maestro y su rol y las posturas frente a la evaluación y a los procesos de aprendizaje.</u></p>	PCLEF	23	Finalidade - Materialismo Histórico	Identidade Institucional
<p>Consolida una interacción directa y permanente con la sociedad para aportar en pro de la construcción de nación y región, mediante el diálogo con las demás instituciones de educación, los maestros, organizaciones sociales y autoridades educativas para la producción de políticas y planes de desarrollo educativo en los diferentes ámbitos.</p>	PCLEF	14 - 15	Projeto Pedagógico do país - Política Pública	Identidade Institucional
<p>cuando se abre la Lic. en recreación que se abre para el año 2006 al mismo tiempo que la Lic. en deporte, ocurre una particularidad, entra el nuevo decano y siempre se hizo mucha fuerza por los profesores de planta para que las electivas se acabaran, porque se decía que las electivas eran como una forma de robar la universidad ,</p>	Entrevista 1	7 - 8.	Posição - Sujeito	Electivas
<p>cuyo carácter innovador revalida la tarea social y la identidad del licenciado en educación física egresado de la U.P.N., en coherencia con los requerimientos determinados por el momento social y cultural que impone la evolución histórica del país.</p>	PCLEF	9	Renovação - Inovação - Transformação	Identidade Institucional
<p>dadas las características del currículo de la actual Licenciatura, puede decirse que desde primer a décimo semestre.</p>	Entrevista 3	3	Condições de Produção	Abordagem

Dado que el tema sobre interculturalidad en éste momento presenta muchos avances desde diferentes puntos de vista, considero que los pregrados serán tan solo una “abre bocas” para inquietar a los estudiantes sobre el estudio riguroso del tema; por ello mismo, creo que el tema debe ser adelantado y profundizado en un posgrado y para ello la Facultad de Educación Física se alista para la apertura de una Maestría de Profundización, denominada Pedagogías Interculturales. Dicha propuesta se encuentra en la fase de aprobación para el Registro Calificado y por ahí va la Facultad, en el entendido que a través de los diálogos corporales es como se establece la posibilidad de identificar diálogos interculturales e intersociales si los pudiéramos llamar de alguna manera.	Entrevista 3	5	Proposta.	Proposta
De ahí entonces estuvimos también conociendo la comunidad indígena “los KUNA” que están en el Urabá antioqueño, estuvimos con los TULO, con los EMBERÁ CHAMÍ, EMBERA KATHIOS y bueno, no recuerdo con que otra comunidad. Estuvimos también por el lado de Armenia, también con una comunidad de EMBERAS, EMBERA CHAMÍ, en la Guajira con los WAYUU también estuvimos haciendo trabajo pero básicamente eran como trabajos de actividades recreativas	Entrevista 1	2	Condições de Produção	Electivas
de contratar profesores y que las electivas no se hacían mucho; que se hacían salidas de campo y cuando se hacían esas salidas eran los profesores que salían a pasear; y que tocaba pagarles viáticos; y que tantas salidas eso no era posible. Entonces prácticamente casi que como un acuerdo nombran a un decano para que saque a este profesor de la facultad.	Entrevista 1	8	Pre-Construído	Electivas
de los componentes fuertes que también se están pensando es en el cómo se puede dinamizar un poco esa parte ya que nos une lo pedagógico; todos los tres programas vemos pedagogía; los tres programas para este momento estamos viendo la parte de desarrollo motor; también los tres programas vemos la parte de idiomas, el inglés que es el que se da en la universidad; y finalmente la parte de humanidades. Entonces esas cuatro cosas son un poco las que nos une.	Entrevista 1	9	Proposta	Proposta
Desde el 2000 y digamos que desde ese momento hasta ahora se han tenido unas transformaciones, pero yo creo también que ha obtenido una esencia y un objeto de estudio que es bastante particular que lo distingue completamente de los otros programas.	Entrevista 2	7	Ruptura	Acontecimento Discursivo

Desde esta concepción, la pedagogía más que describir o prescribir formas específicas de proceder en la educación (tarea más propia de la didáctica) es un discurso que permite reconocer y asignarle sentido a la actividad del educador. Este sentido puede ser rastreado hermenéuticamente mediante la reconstrucción del horizonte cultural que articulado con asignación de finalidades a la actividad educativa intervienen a la educación tanto en el terreno del ser como en el del deber ser de la educación misma.	PCLEF	28 - 29	Conceitual	Conceito
Desde esta perspectiva, la Universidad trabaja por la educación como derecho fundamental y por una cultura educativa que oriente los destinos del país.	PCLEF	15	Projeto Pedagógico do país - Política Pública	Identidade Institucional
Desde la perspectiva anterior la educación física se ha movido en la cotidianidad educativa entre dos polaridades: educación física para adiestrar cuerpos y educación física para educar cuerpos.	PCLEF	29	Renovação - Inovação - Transformação	Acontecimento Discursivo
<u>Desde nuestro proyecto curricular se comprende la formación por competencias como una intención de superar las barreras entre la academia y la vida cotidiana en la familia, el trabajo o la comunidad, propende por establecer un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico.</u>	PCLEF	18	Renovação - Inovação - Transformação	Formação Docente
<u>Desde nuestro proyecto curricular se comprende la formación por competencias como una intención de superar las barreras entre la academia y la vida cotidiana en la familia, el trabajo o la comunidad, propende por establecer un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al integrarlos plantea la formación sentí-pensante actuante que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio - motriz), destrezas, actitudes y valores (capacidad socio-afectiva), en otras palabras: saber saber, saber hacer, saber ser (saber vivir y convivir). Al debilitar las fronteras entre el conocimiento universitario y el cotidiano, se reconoce el valor de múltiples fuentes de conocimiento como la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, las experiencias corporales y la creatividad.</u>	PCLEF	18 - 19	Finalidade - Materialismo Histórico	Formação Docente
El concepto de experiencia lúdica hace relación al conjunto de vivencias, experimentaciones y fundamentaciones generadas desde el juego hacia los distintos procesos del desarrollo humano. Ello significa que la experiencia lúdica no se reduce a un acto espontáneo, sino que implica una orientación pedagógica que no puede confundirse con esquematismos o abusos de uso del juego hasta hacer perder su sensibilidad y su sentido.	Lin. Curr.	82	Formação Seres Humanos - Professores - Profissionais	Proposta

El conocimiento se entiende como un proceso de construcción colectiva, en tanto que se proyecta en el currículo como objeto de estudio, la experiencia corporal elemento fundante para trascender las formas externas de la educación física y entrar a la aventura de constituir la en elemento estructural de la educación.	PCLEF	42	Conceitual	Conceito
El cuerpo concebido desde estas teorías, especialmente del psicoanálisis, ya no es el receptáculo del alma sino el centro de sensaciones e interacciones básicas para el desarrollo del individuo explicado en tres niveles: un primer nivel "CUERPO PARA SER" caracterizado por la construcción de un cuerpo sensible, auto percibido, autónomo, ético, emancipado del cual el sujeto puede hacerse dueño y responsable de su cuidado logrando así vivir humanamente. Estas teorías consideran que el cuerpo y su vivencia que deviene en experiencia, son los principales medios a través de los cuales se toma conciencia de sí mismo y del entorno: "YO SOY LO QUE ME VIVO CUERPO".	PCLEF	31	Conceitual	Conceito
el cuerpo es mediador de las experiencias y prácticas culturales, a la vez que fuente de ellas, lo cual constituye la base para definir los procesos de desarrollo de los alumnos.	Lin. Curr.	55	Finalidade - Materialismo Histórico	Proposta
el cuerpo es mediador de las experiencias y prácticas culturales, a la vez que fuente de ellas, lo cual constituye la base para definir los procesos de desarrollo de los alumnos.	Lin. Curr.	55	Formação Seres Humanos - Professores - Profissionais	Proposta
El cuerpo humano visto desde la segunda polaridad, cuerpo educado, es mucho más que el cuerpo que nos describen la anatomía, la fisiología o la biomecánica; es el cuerpo vivido, vivenciado, a través del cual el Ser humano se manifiesta como unidad, como ser "sentipensanteactuante", concepción reconocida socio culturalmente	PCLEF	31	Renovação - Inovação - Transformação	Acontecimento Discursivo
El cuerpo humano visto desde la segunda polaridad, cuerpo educado, es mucho más que el cuerpo que nos describen la anatomía, la fisiología o la biomecánica; es el cuerpo vivido, vivenciado, a través del cual el Ser humano se manifiesta como unidad, como ser "sentipensanteactuante", concepción reconocida socio culturalmente.	PCLEF	31	Finalidade - Materialismo Histórico	Acontecimento Discursivo
El cuerpo humano visto desde la segunda polaridad, cuerpo educado, es mucho más que el cuerpo que nos describen la anatomía, la fisiología o la biomecánica; es el cuerpo vivido, vivenciado, a través del cual el Ser humano se manifiesta como unidad, como ser "sentipensanteactuante", concepción reconocida socio culturalmente	PCLEF	31	Conceitual	Conceito
El deporte de rendimiento se presenta como el modelo para el cual debe formar la Educación Física. La escuela se entiende como un espacio privilegiado para implementar la práctica deportiva y detectar los posibles talentos y futuras figuras de diferentes modalidades deportivas, aspecto de interés de los dirigentes deportivos nacionales y en general de las políticas deportivas que prácticamente sólo reconocen esta función para la Educación Física.	Lin. Curr.	31	Renovação - Inovação - Transformação	Acontecimento Discursivo

El deporte sabemos que es un elemento excluyente, de ahí nasce la idea de que todos estos espacios electivos empiezan a conformarse y a trabajar unos ejes y se empieza a proyectar la idea de realizar una licenciatura como tal, porque en el programa de educación física del programa 84, los espacios académicos que nosotros vimos de recreación fue prácticamente uno que se llamaba campamento.	Entrevista 1	4	Condições de Produção	Electivas
El énfasis en la necesidad de una base conceptual pretende dilucidar el sentido de las prácticas que se realizan, pues a cada acción educativa corresponde, de manera explícita o implícita, una determinada manera de pensar, imaginar, asignar finalidades, establecer relaciones y organizar la educación física y su función social.	Lin. Curr.	19	Renovação - Inovação - Transformação	Proposta
El enfoque curricular plantea un giro hacia una educación física que exprese lo multidimensional y lo heterogéneo, en función de una acción educativa que corresponda a las exigencias de un nuevo mundo y un nuevo sujeto.	Lin. Curr.	71	Renovação - Inovação - Transformação	Acontecimento Discursivo
<u>El estudiante se visualiza por ser un sujeto que participa en la institución en busca de un proceso de formación profesional y de ser humano integral asumiéndose como totalidad, esto es: sujeto multidimensional, ubicado en un contexto socio histórico-cultural, no como objeto, cuyas particularidades puede ser definidas externamente.</u>	PCLEF	41	Finalidade - Materialismo Histórico	Formação Docente
<u>el estudiante se visualiza por ser un sujeto que participa en la institución en busca de un proceso de formación profesional y de ser humano integral asumiéndose como totalidad, esto es: sujeto multidimensional, ubicado en un contexto socio histórico-cultural, no como objeto, cuyas particularidades puede ser definidas externamente.</u>	PCLEF	41	Conceitual	Conceito
El habernos dividido en tres programas ha permitido de verdad estudiarnos, sin estar permeados en un alto nivel como lo fuimos en una ocasión por uno solo de los programas. Efectivamente la educación física concibe el cuerpo y su función educativa y social de manera diferente a como se puede trabajar desde la perspectiva del deporte o la recreación y allí atendemos a un mayor espectro de población y además se pueden hacer trabajos mucho más focalizados.	Video A	2 - 3.	Finalidade - Materialismo Histórico	Acontecimento Discursivo
El liderazgo en acciones encaminadas a la valoración social de la profesión docente, la investigación y producción de conocimiento profesional docente, educativo, pedagógico y didáctico, pertinente a las condiciones históricas, políticas, sociales, interculturales y de diversidad étnica y ambiental en el ámbito local, nacional, latinoamericano y mundial.	PCLEF	16	Diversidade - Interculturalidade	Diversidade - Interculturalidade

<p><u>El principio de integración de saberes inspirado en el enfoque complejo de la ciencia, tiene en éste Proyecto el objetivo de la construcción de conocimiento disciplinar, articulando las temáticas y la experiencia adquirida en los diferentes espacios de encuentro académico. El principio contempla la integración de saberes de diferente índole, asignándosele así el carácter inter y transdisciplinar a la educación física, se hace evidente al establecerse relaciones e interrelaciones entre los componentes de cada uno de los momentos del diseño (macroestructura, microestructura y microdiseño) operados en el desarrollo de los espacios de encuentro académico, en forma continua y progresiva en cada uno de los ciclos y niveles de la estructura curricular.</u></p>	PCLEF	44	Diversidade - Interculturalidade	Proposta
<p><u>El principio de integración de saberes inspirado en el enfoque complejo de la ciencia, tiene en éste Proyecto el objetivo de la construcción de conocimiento disciplinar, articulando las temáticas y la experiencia adquirida en los diferentes espacios de encuentro académico. El principio contempla la integración de saberes de diferente índole, asignándosele así el carácter inter y transdisciplinar a la educación física, se hace evidente al establecerse relaciones e interrelaciones entre los componentes de cada uno de los momentos del diseño (macroestructura, microestructura y microdiseño) operados en el desarrollo de los espacios de encuentro académico, en forma continua y progresiva en cada uno de los ciclos y niveles de la estructura curricular.</u></p>	PCLEF	44	Fator Cultural	Formação Docente
<p>El Proyecto Curricular asume como misión: primero la formación de profesionales de la educación física de alto nivel pedagógico disciplinar y humanístico capaces de actuar e interactuar en las diferentes instancias, escenarios, modalidades del sistema educativo con toda la población en sus múltiples manifestaciones de diversidad.</p>	PCLEF	14	Diversidade - Interculturalidade	Diversidade - Interculturalidade
<p>El proyecto curricular de la Licenciatura en educación física de la UPN es el resultado del proceso de reflexiones analítico críticas sobre el proceso de formación de los docentes del área, originados no sólo al interior de la misma Facultad sino en el seno de eventos de carácter local, nacional e internacional pertinentes al Área.</p>	PCLEF	24	Finalidade - Materialismo Histórico	Acontecimento Discursivo
<p>El Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física (PCLEF) apoyado en la misión y visión institucional y en su particular misión y visión, esta comprometido con la formación de profesionales integrales, propósitos e innovadores de las prácticas de la educación física ya que su condición de proyecto abierto le permite ser carta de navegación para realizar las transformaciones educativas que Colombia necesita. Desde este punto de vista los campos de desempeño del Egresado de la Licenciatura en Educación Física se amplían desbordando los escenarios de la educación formal y proyectándose a otros ámbitos y modalidades donde la educación física, mas que un saber curricularizado, es un proyecto y finalidad de vida.</p>	PCLEF	13	Renovação - Inovação - Transformação	Identidade Institucional

El Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física se direcciona hacia la formación de un profesional de la Educación Física crítico, reflexivo, con pensamiento complejo, investigador, democrático, ético, y autónomo.	PCLEF	17	Renovação - Inovação - Transformação	Formação Docente
El quehacer pedagógico del sujeto no solamente se crea desde el hacer, sino desde el pensar, hacer y sentir. Entonces considero que la Pedagógica y la Universidad como tal, enfoca en los educadores físicos un quehacer docente que más que hacer primero se piensa, se siente y se vive para hacer un sentir pedagógico.	Video B	5	Finalidade - Materialismo Histórico	Identidade Institucional
El saber de la educación física, entonces, se pone en cuestionamiento y se buscan nuevos fundamentos capaces de responder y orientar su papel respecto a las exigencias de intervenir críticamente en un modelo social y en la formación humana. Así, el currículo se constituye en un proceso de interpretación, comprensión y organización de culturas para afrontar una realidad múltiple y compleja, a través de un diseño técnico de preceptos educativos y disciplinares, base de un proyecto de construcción social y desarrollo del conocimiento y carta de orientación de la acción pedagógica escolar.	Lin. Curr.	14	Finalidade - Materialismo Histórico	Acontecimento Discursivo
El segundo sentido se da a través de una influencia más poderosa, que se da directamente en la construcción social de cuerpos y es la que se obtiene como construcción ideológica sobre el cuerpo en un contexto sociocultural específico, así por ejemplo: lo que en algunas sociedades se identifica como salud y belleza en otras sociedades se identifica como enfermedad y fealdad. Mientras que en algunas culturas envejecer es temido, en otras culturas envejecer es reverenciado y aceptado. Podría pensarse entonces que cada sociedad construye el cuerpo que necesita de acuerdo a intereses culturales, políticos y económicos.	PCLEF	34	Finalidade - Materialismo Histórico	Diversidade - Interculturalidade
el ser humano no es sólo un ser cultural sino también un ser histórico y es también un ser social porque nace en una sociedad depositaria de toda la experiencia cultural del hombre, por tanto hablar del ser humano como ser cultural e histórico significa hablar simultáneamente del hombre como ser social.	PCLEF	26	Conceitual	Conceito
elaborar un concepto de educación física como práctica social, como disciplina del conocimiento, como disciplina pedagógica y como derecho del ser humano que la fundamentan como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social a través de la actividad física, recreativa y deportiva para contribuir al desarrollo del ser humano en la multiplicidad de sus dimensiones.		36	Finalidade - Materialismo Histórico	Acontecimento Discursivo

En algún momento nosotros como Facultad hemos pensado en cómo podemos nosotros ofertar por lo menos nosotros la pedagogía; todos vemos pedagogía 1 – 2 y 3... entonces como debemos ofertar la pedagogía no para cada programa, sino para los tres programas. Entonces está el curso de pedagogía 1 y que se puedan inscribir estudiantes de los tres programas para que también se conozcan los unos con los otros y están viendo el mismo componente.	Entrevista 1	9	Proposta	Proposta
En consecuencia, conforme a sus orígenes y trayectoria, se compromete con la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico de la Nación.	PCLEF	15	Projeto Pedagógico do país - Política Pública	Identidade Institucional
En cualquier actividad el ser humano debe ser visto como totalidad, como una unidad tal, que no es posible afectar una de sus dimensiones sin que se afecten las demás, superando así la tradición cultural y disciplinaria que lo ha venido abordando de manera parcial, particular y aislada.	Lin. Curr.	54	Finalidade - Materialismo Histórico	Proposta
En dichas discusiones se observaba la manera como el deporte iba tomando fuerza cada vez con mayor ímpetu y que teniendo en cuenta los postulados pedagógico de la época (1993 aproximadamente), se notaba que la práctica del deporte era el aliado principal para adelantar lo relacionado con la educación integral, donde la disciplina, la voluntad y el rigor podían ser parte de la educación de la época. Así entonces, la educación física cada vez más era identificada con la clase de deporte sin ningún tipo de distinción.	Entrevista 3	1 - 2.	Condições de Produção	Acontecimento Discursivo
En diferentes semestres hemos concebido el cuerpo desde la cultura, desde el medio en el que me desenvuelvo y desde un propio “yo”. Hay que tener en cuenta que el cuerpo, todo lo que se concibe con relación al cuerpo es una construcción cultural que además de eso debemos enfocarnos en el medio en el que nos desenvolvemos para poder dar pie de lo que es la significancia del cuerpo. Nuestro cuerpo para poder sentirlo debemos experimentarlo, vivenciarlo, creer y saber que es nuestro cuerpo para así dar una buena pauta de lo que significa el cuerpo con relación al medio.	Video A	1 - 2.	Fator Cultural	Formação Docente
<u>En el caso particular del proyecto curricular de la licenciatura de la UPN, se parte de la caracterización del maestro que se quiere formar, constituyéndose así el proyecto de desarrollo de ser humano. Se pretende formar un maestro crítico reflexivo, con pensamiento complejo, investigador, democrático, ético autónomo en donde el maestro de maestros y el estudiante del proyecto le juegan a los principios establecidos para apuntalar las decisiones del diseño, implementación y ejecución curricular que determinan las finalidades de formación, la organización de los contenidos, las orientaciones metodológicas y los referentes de evaluación.</u>	PCLEF	41	Finalidade - Materialismo Histórico	Formação Docente

En el currículo de educación física se incluyen estas experiencias culturales como contenidos de conocimiento para ser comprendido, aprendido y perfeccionado y como medio a través del cual se desarrollan los procesos de formación.	Lin. Curr.	83	Diversidade - Interculturalidade	Diversidade - Interculturalidade
<u>En el marco de una nueva perspectiva, el tema del cuerpo, del tiempo y el espacio, de la formación de la subjetividad y la convivencia social, se presentan como los problemas centrales que afronta la educación física actual.</u>	Lin. Curr.	33 - 34	Finalidade - Materialismo Histórico	Diversidade - Interculturalidade
<u>En el marco de una nueva perspectiva, el tema del cuerpo, del tiempo y el espacio, de la formación de la subjetividad y la convivencia social, se presentan como los problemas centrales que afronta la educación física actual.</u>	Lin. Curr.	33 - 34	Diversidade - Interculturalidade	Diversidade - Interculturalidade
En el primer polo, cuerpo adiestrado, el concepto que domina, es la concepción de cuerpo anatómico, fisiológico, orgánico, que separa radicalmente lo natural de lo cultural, circunscribiendo la finalidad de la educación física al mejoramiento funcional orgánico, basado en la indagación de la materialidad anatómica bioquímica del cuerpo y la funcionalidad anatómico biomecánica del movimiento del ser humano, concepción sustentada también en la dualidad del ser humano, perspectivas que orientan varias de las tendencias teóricas de la Educación Física entre ellas: La Educación física y salud, Educación física y Condición Física, Educación Física deportivizada, quizás las más avalada en el medio socio cultural local, nacional e internacional.	PCLEF	29 - 30	Renovação - Inovação - Transformação	Acontecimento Discursivo
En el proyecto de Licenciatura en Educación Física se entiende la educación como la estrategia privilegiada posibilitadora de "SER" a partir del desarrollo de las potencialidades humanas (educación integral.) en un proceso continuo y permanente y pedagógicamente orientado.	PCLEF	28	Conceitual	Conceito
En el segundo nivel EL CUERPO PARA EL OTRO es un cuerpo construido a partir de la percepción y observación del otro, constituyéndose como preocupación del sujeto el dar respuesta a la impresión que ha de causar en el otro. Es ese cuerpo que se construye para ser mostrado y no para ser sentido.	PCLEF	32	Conceitual	Conceito

<p>en esa época de los años 90s empieza a dar desarrollos muy grandes en todos los contextos y en el contexto anglosajón en términos de las ciencias del deporte, entonces se empiezan a reconocer como dos influencias muy importantes; la influencia de los trabajos que se desarrollaban en Alemania y que para algunas universidades de este país generaron la formulación de programas de formación específicos solamente en el campo del deporte. Aparece también una tendencia muy fuerte desde Estados Unidos en el que se empieza a trabajar el deporte con una mirada que va mucho más allá de la educación física escolar y que ya no consideran solamente los procesos de enseñanza aprendizaje asociados a la formación integral de hombres y mujeres, sino que tiene un desarrollo muy fuerte en términos de su carácter científico, en términos inclusive de la industria del deporte, programas de formación enfocados por ejemplo en el marketing deportivo en la gestión, en la administración deportiva pues empiezan a cobrar también mucha fuerza.</p>	Entrevista 2	2 - 3.	Tendências teóricas EuroAmericanas	Acontecimento Discursivo
<p>En este sentido un diseño curricular puede decirse es la concreción explícita de un proyecto de formación, sus fundamentos, su modelo pedagógico y didáctico que han de ponerse en escena en las prácticas educativas.</p>	PCLEF	25	Conceitual	Conceito
<p>En la cotidianidad de la educación física como área académicopedagógica, se vive una corporalidad en la que no somos conscientes de nuestro propio cuerpo, como “cuerpo para ser” sino “ser a partir del cuerpo para el otro”, cuestión que ha fundamentando unas características de la educación física centrada en el “saber hacer”, pero que no afectan de ninguna manera el “saber ser” a través de la vivencia consciente significada y significativa del propio cuerpo (corporeidad) perdiendo así la educación física desde su carácter vivencial y experiencial, la posibilidad de constituir desde ese cuerpo vivido, viviente y vivenciado, un cuerpo educado posibilitador de diálogos corporales cinéticos en cualquier condición, situación y circunstancia, que hacen manifiesto al sujeto singular, particular (subjetividad) construido desde la interacción con el OTRO.</p>	PCLEF	32	Fator Cultural	Formação Docente
<p>en la malla curricular no hay espacios, para por ejemplo trabajar con afrodescendientes, no hay el espacio para ver eso, con comunidades indígenas tampoco,</p>	Entrevista 1	7	Proposta	Proposta

<p>en la malla curricular no hay espacios, para por ejemplo trabajar con afrodescendientes, no hay el espacio para ver eso, con comunidades indígenas tampoco, lo que te digo, desde algunos espacios académicos se hace un acercamiento a las comunidades; pero lo que se ha trabajado más en esos espacios es como el acercamiento a las comunidades indígenas pero que están dentro de Bogotá, los que han sido desplazados, entonces encontramos que hay como alguna relación y visita a las comunidades indígenas que están por ejemplo en Cazucá, que viven en Ciudad Bolívar, que han sido desplazados de la violencia pero que ellos han ubicado en ese contexto en el cual han tenido que vivir.</p>	Entrevista 1	7	Presencia da Temática	Abordagem
<p>Entendida así, en la experiencia corporal son identificables las siguientes características: intransferible, única o irreplicable y construida en la relación con el Otro y el contexto. La experiencia corporal tiene lugar en la confluencia del sujeto, el Otro y el contexto sin que este proceso sea unívoco, ni obedezca a una relación causa-efecto. Esto permite que simultáneamente se den la universalidad de la experiencia humana, la diversidad cultural y la singularidad del sujeto, lo que la hace intransferible porque cada quien la construye dependiendo de su historia de vida y de las condiciones en que se encuentre en un momento particular.</p>	PCLEF	37	Diversidade - Interculturalidade	Diversidade - Interculturalidade
<p>Entendida así, en la experiencia corporal son identificables las siguientes características: intransferible, única o irreplicable y construida en la relación con el Otro y el contexto. La experiencia corporal tiene lugar en la confluencia del sujeto, el Otro y el contexto sin que este proceso sea unívoco, ni obedezca a una relación causa-efecto. Esto permite que simultáneamente se den la universalidad de la experiencia humana, la diversidad cultural y la singularidad del sujeto, lo que la hace intransferible porque cada quien la construye dependiendo de su historia de vida y de las condiciones en que se encuentre en un momento particular.</p>	PCLEF	37	Conceitual	Conceito
<p>Entendiéndose por área la unidad estructural académica que organiza los campos de conocimiento con énfasis en un determinado saber de los constitutivos del proceso de formación del maestro.</p>	PCLEF	49	Conceitual	Conceito
<p>Entonces a partir de ese primer semestre empiezo a encontrarme con un planteamiento de electivas que se hacen desde la licenciatura en educación física para toda la universidad. Había para ese momento como unas diez electivas más o menos diferentes, y dentro de esas electivas algunas había o estaban dirigidas a las comunidades indígenas y un poco al entorno cultural.</p>	Entrevista 1	2	Condições de Produção	Electivas

Entonces ahí ya, se corta con todo y se pierde eso y hasta el momento no se han abierto más espacios, se abren espacios, pero son los tradicionales como deportes, espacios bastante tradicionales, no se ha vuelto a hacer como esas electivas que se manejaban antes.	Entrevista 1	8	Práticas Corporais Tradicionas.	Electivas
Entonces ahorita que es lo que nosotros estamos pensando: los muchachos ven un espacio denominado “Desarrollo motor”, entonces porque tomarlo en recreación. ¿Hay un desarrollo motor especial para Recreación?, o un desarrollo motor especial para Deporte? ¿O un desarrollo motor especial de la Educación Física?, no, se puede tomar y lo pueden ver en cualquier espacio; ya cuando sean los temas propios de cada licenciatura ahí sí que cada uno vaya y lo tome allá.	Entrevista 1	9	Proposta	Proposta
Entonces como que no hemos tenido tampoco estudiantes que lleguen a los énfasis con esas inquietudes, si me entiendes, por ejemplo, un estudiante que se interese mucho en trabajar con esa comunidad. Cosa diferente lo que está pasando ahora con este chico que te digo que hace parte de una comunidad afro y de ellos si tenemos muchos; entonces que como por la misma formación, han empezado a llegar muchos chicos del pacífico que tienen ese origen Afro, entonces es posible que a partir de este trabajo que hacemos haya otros estudiantes que estén de pronto con ese interés de trabajar desde esa perspectiva un poco cultural.	Entrevista 2	6	Abordagem da temática	Abordagem
Entonces digamos que desde el primer semestre estuve muy allegada al tema y a los trabajos que hacíamos estaban obviamente relacionados con las comunidades indígenas a partir de esas electivas que estaban planteadas.	Entrevista 1	2	Condições de Produção	Electivas
Entonces digamos un poco la postura de este muchacho es pensar que efectivamente el contexto particular escolar en el que ellos se desenvuelven, no solo por ser chicos de origen afro, sino la propia naturaleza de su región, de ser un pueblo super pequeño que está a orillas del mar, que es un pueblo de pescadores, el tipo de prácticas que ellos hacen son muy distintas a las que pueda hacer un chico aquí en Bogotá puede hacer que efectivamente el desarrollo de sus patrones, la expresión de sus patrones de movimiento sean distintos a los chicos de aquí de la ciudad. (Disculpa para)	Entrevista 2	5	Condições de Produção	Abordagem
Entonces Edwin si se podría pensar lo que tu propones que, a nivel de la facultad, se pueda manejar un poco más y darle un poco más de fuerza a la interculturalidad y así mismo poder tener más argumentos para respaldar y decir porque debe estar ahí y porque nasce en la facultad de educación física.	Entrevista 1	10	Proposta	Proposta

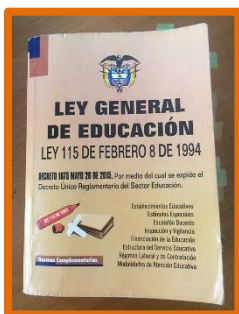
Entonces él empieza a dictar esas electivas y también dictaba por ejemplo CicloBall, así él lo hizo con varios profesores de la universidad que fueron producto de ese trabajo que hizo el profesor Luis Alfonso	Entrevista 1	5	Formação	Formação Docente
Entonces empiezo yo a trabajar y a viajar a las comunidades indígenas y empiezo a conocer las diferencias, empiezo a conocer eso que hablábamos tu y yo el otro día de ese otro pensamiento diferente a aquel que nos han educado que es el occidental, y empiezo a darme cuenta que existe otra forma de relación con la naturaleza, con la sociedad y con la vida que es el que tienen las comunidades indígenas.	Entrevista 1	6	Contexto - Realidades	Electivas
Entonces ese tema como se puede entrelazar, claro, revisando la relación que tiene la comunidad indígena con la naturaleza, eso es un modelo que nosotros desde los programas podemos mostrar y podemos enseñar. Ahí también podemos empezar a hablar un poco desde la decolonialidad del pensamiento. Nosotros como profesores y futuros profesores lo que nosotros le hablemos y le digamos a nuestros estudiantes va a colocar nuestro sello y va a marcar ese cuidado por la naturaleza, tomando como modelo la vida de las comunidades indígenas que a mi modo de ver es un tema muy importante ya que eso es la razón de ser de las comunidades indígenas, la relación con la naturaleza.	Entrevista 1	11	Condições de Produção	Abordagem
Entonces estando ahí como estudiante, viajamos a diferentes partes, a territorios indígenas entre esos está el Amazonas, Leticia, y ahí también había un grupo de niñas estudiantes de educación infantil y ellas también asistían a esas salidas, pero ellas iban unos semestre adelante mío. Y ellas trabajaron sus tesis en comunidades indígenas.	Entrevista 1	2	Posição - Sujeito	Electivas

<u>Entonces se empieza a dar cuenta que la universidad necesita de espacios recreativos diferentes a los deportes y ahí empieza a dar forma de entender que, si eso lo requiere la comunidad educativa, lo mismo se verá reflejado en la institución, en la sociedad y obviamente en el país.</u>	Entrevista 1	4	Ruptura do Tradicional.	Acontecimento Discursivo
<u>Entonces se empieza a dar cuenta que la universidad necesita de espacios recreativos diferentes a los deportes y ahí empieza a dar forma de entender que, si eso lo requiere la comunidad educativa, lo mismo se verá reflejado en la institución, en la sociedad y obviamente en el país. Ahí empieza a estructurarse la idea de preparar gente para trabajar el acto recreativo, la recreación porque de lo que se ha estudiado de la recreación siempre ha sido visto como un espacio que cualquier persona puede dirigir, que es un espacio de diversión y es el momento que todavía lo estamos viviendo que se cree que es el recreacionista, no es el recreador sino el recreacionista que puede ser un muchacho de decimo o de once o un profesional de los primeros semestres que les haga juegos y haga reír la gente para dar entretenimiento.</u>	Entrevista 1	4	Pre-Construído	Acontecimento Discursivo
Entonces se empieza a pensar en la idea de abrir una licenciatura en recreación y se empieza a proyectar un poco más seria y es tanto que este profesor empieza a proyectar los estudiantes que podían ser los posibles profesores de esa licenciatura, a partir de los que tenían clase y a partir de los que asistían a los espacios educativos.	Entrevista 1	4	Ruptura	Formação Docente
Entonces se fue viendo la necesidad que tenía la comunidad académica por tener unos espacios recreativos porque era muy diferente ese planteamiento de las electivas a las electivas que existían como el Voleibol y de los deportes llamémoslo así convencionales y los homogeneizantes.	Entrevista 1	3	Ruptura – Tradicional	Electivas
Entonces volvemos a lo mismo de que los docentes si quieren hablar un poco de las comunidades indígenas, pero buscan a los que están aquí cerca de la ciudad y no van directamente a sus territorios.	Entrevista 1	7	Condições de Produção	Abordagem
Entonces ya educación física también estaba pensando en hacer el PCLEF que tiene unos componentes muy diferentes al del plan 84 que recogía educación física, recreación y deporte.	Entrevista 1	4	Ruptura	Acontecimento Discursivo

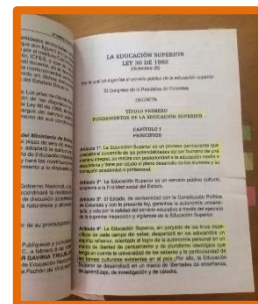
Fonte: Autor

ANEXOS

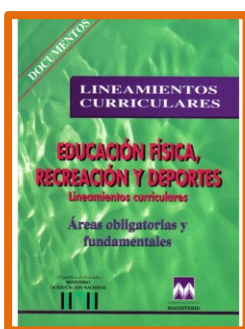
ANEXO 1 - ARQUIVOS QUE CONSTITUEM AS MATERIALIDADES A SER ANALISADAS



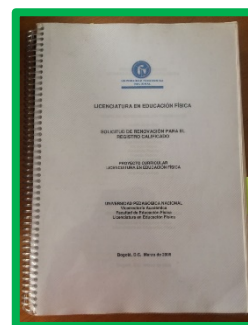
**Lei Geral de Educação
Lei 115 de 1994.**



**Lei do Ensino Superior
Lei 30 de 1992**



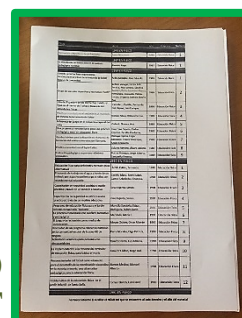
**Lineamentos curriculares
Educação Física, Recreação e Esporte**



**Projeto Curricular Licenciatura
em Educação Física
PCLEF – UPN**



**Planos de Aula
PCLEF 2009 - 2015**



**Listado TCC (PCP)
PCLEF**



**Vídeo
Institucional.**



ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO E DOUTORADO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos o professor EDWIN ALEXANDER CAÑON BUITRAGO, doutorando regularmente matriculado neste Programa de Pós-Graduação, para fins de realização de coleta de dados para o projeto "Políticas de formação em educação física e saúde", junto à Universidad Pedagógica Nacional, entre os meses de janeiro e março do corrente ano.

Desde já, agradecemos a acolhida e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

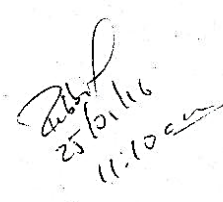
Porto Alegre, 11 de janeiro de 2016.


Prof. Dr. Alberto Reinaldo Reppold Filho
Coordenador Interino

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Escola de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em
Ciências do Movimento Humano
Rua Felizardo, 750 - Jardim Botânico
CEP 90690-260 - Porto Alegre - RS - Brasil

Ilma. Sra.
Profa. Clara Lourdes Pena Castro
M. D. Decana da Facultad de Educación Física
Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Escola de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
Rua Felizardo, 750 - Bairro Jardim Botânico - cep: 90690-260 - Porto Alegre/RS
Tel: (51) 3308 5829 Fax: (51) 3308 5830 E-mail: ppgcmh@ufrgs.br


25/01/16
11:10 am

ANEXO 3 – PRÉ-FORMATO EMENTAS CURRICULARES PCLEF 2000

9

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
VICERRECTORIA ACADÉMICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
PROYECTO CURRICULAR DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA
Espacio académico: Experiencias corporales.

CICLO ACADÉMICO: PROFUNDIZACION NIVEL II

AREA: DICIPLINAR

Semestre: IX

CÓDIGO: 1230095-02

No CRÉDITOS: 2

HORAS SEMANALES: 4

PROFESOR: [REDACTED]

PERIODO ACADÉMICO: I **AÑO:** 2012

PROPÓSITO:

El propósito general del área motiva a la construcción crítica sobre la praxis del movimiento humano y su incidencia en el desarrollo del potencial humano.

Además del propósito del ciclo de profundización en su segundo nivel, el cual invita al estudiante a dialogar, debatir, y difundir, sometiendo a juicio crítico de la comunidad en general, la propuesta humanística, pedagógica-disciplinar, enseñada por el futuro profesional.

OBJETIVOS

Desarrollar habilidad para la dirección de prácticas corporales, centradas en la relación hombre naturaleza.

Desarrollar procesos que le permitan al docente en formación adquirir conocimientos para planear, organizar, ejecutar, controlar y evaluar programas centrados en la relación hombre naturaleza.

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ESPACIO ACADÉMICO

Las prácticas corporales y técnicas de movimiento condicionadas por la relación hombre naturaleza invitan a reconocer procesos que reconocen el juego, las actividades lúdicas y culturales las salidas ecológicas, los festivales recreativos y las técnicas de campamento

y campamento como insumo para apropiar los saberes necesarios que requiere la relación hombre naturaleza

JUSTIFICACIÓN

Prácticas corporales y técnicas de movimiento condicionadas por la relación hombre naturaleza

La naturaleza nos ofrece un espacio incomparable para la práctica recreativa pedagógica; zonas montañosas para la realización de la marcha; amplias laderas, lagos ríos, quebradas, formaciones naturales, dispuestos para ser utilizados en las diversas actividades, juegos de pistas, juegos nocturnos, pero siempre con un denominador común; las practicas corporales en la relación del hombre con la naturaleza. La sociedad en su constante automatización y sistematización, provoca una gran presión sobre el hombre de hoy, que se manifiesta de manera más notable en la niñez, produciéndose una limitación al desarrollo del potencial corporal en la naturaleza, lo que incide en la formación de hábitos y valores personales. Este hecho ha conducido, a muchos jóvenes a caminos equivocados, que sin duda se podrían haber evitado orientándoles algunas actividades que hubieran respondido a esa búsqueda.

Las actividades del hombre en la naturaleza nos permiten hacer abordar desde la pedagogía la imperiosa necesidad de información formación disciplinar, humanística y pedagógica para el docente en formación, futuro recreó logo, líder comunitario para que coordine la iniciación de actividades al aire libre, de los diferentes grupos etéreos de población, ya que cada día son más las personas que se desplazan al medio natural para practicar su actividad favorita. Las actividades al aire libre nos permiten el desarrollo de determinadas capacidades. La práctica del campamento esta rodeada de cierto sabor a aventura y un poco de riesgo, el cual crea efectos positivos en la formación del carácter; autodominio, control nervioso, responsabilidad, incrementando valores y la sana convivencia, la tolerancia de los participantes etc. Solucionar cada uno de los problemas que la naturaleza nos plantea es un reto que difícilmente dejarán de aceptar los jóvenes y los mayores ávidos de sensaciones nuevas. Pero adentrarse a la naturaleza es iniciar una experiencia en que la voluntad y el amor por la misma se verán reafirmados positivamente.

NUCLEOS TEMÁTICOS Y SUBTEMAS DERIVADOS

Practicas corporales y técnicas de movimiento condicionadas por la relación hombre naturaleza

1. Principios bioéticos de la relación hombre naturaleza.
 - Bioética, hombre y naturaleza.
2. Fundamentos ecológicos y de conservación del medio ambiente.
 - Fundamentos desde la ecología humana.

3. Relación hombre naturaleza, valores educativos y formativos.

- Turismo, ecoturismo y agroturismo

4. Enseñanza aprendizaje de actividades en la naturaleza.

- **Taller de juegos ancestrales y/o tradicionales:** mesa, azar, juegos, rondas, canciones y dinámicas recreativas al aire libre.
- **Salidas recreo ecológicas:** caminatas, actividades de observación interdisciplinar, prácticas de ecoturismo y agroturismo.
- **Actividades propias de la vida campesina:** cotidianidad del campo, técnicas de cultivos, ganadería, manejo de animales, juegos y lúdica campesina, identidad con la naturaleza.
- **Cosmovisión indígena:** conversatorios con indígenas alrededor de la concepción indígena de su vida en la naturaleza.

5. Habilidades técnico administrativas y manejo de actividades hombre naturaleza con grupos y ambientes diferentes

- **Festivales recreativos:** animación e intervención sociocultural, técnicas para el desarrollo de pequeños y grandes programas recreativos.
- **Técnicas de campamento:** actividades de inmediata aplicación para un campamento, uso de herramientas, técnicas de campamento, moral de campamento, nudos y amarres (pionerismo), orientación, organización de actividades recreativas, culturales y de sobrevivencia.
- **Técnicas de actividades en la naturaleza:** revisión de actividades en la naturaleza tales como senderismo, rafting, rapel y otras tendencias contemporáneas en el entorno natural.

Núcleo problémico:

¿Qué misión social y cultural cumple el currículo en el proceso de desarrollo del proyecto humano ideado, en un momento histórico determinado?

COMPETENCIA GENERAL

El docente en formación tendrá la habilidad para la dirigir de prácticas corporales, centradas en la relación hombre naturaleza. Desarrollar procesos pedagógicos formativos que le permitan al docente en formación adquirir conocimientos para planear, organizar, ejecutar, controlar y evaluar programas centrados en la relación hombre naturaleza.

COMPETENCIAS: El proyecto curricular propone como competencias para sus estudiantes lo siguiente.

Competencias Específicas

Fundamentación científico pedagógica disciplinar reflexiva de las prácticas de la Educación Física desde el objeto de estudio de la licenciatura: *La experiencia corporal*

Gestión del proyecto de vida en relación con la Educación Física

Comunicativa específica: Elementos de la competencia: *interpretar textos y contextos referidos a la profesión, argumentar propuestas pedagógico didácticas disciplinares con consistencia, adecuación y creatividad, producir textos referentes a la Educación física con sentido, significado, coherencia y cohesión.*

Evaluar los procesos educativos concernientes a la educación física

(Elementos de la competencia *desarrollos- aprendizajes-enseñanza y elaborar instrumentos*)

Proyectar – Planificar - Ejecutar procesos educativos (Elementos de la competencia: *organizar las estrategias educativas y pedagógico-didácticas*)

Propositiva específica: *formular proyectos de investigación educativo pedagógicos, con base en problemáticas sociales y culturales de la educación física* (Elementos de la competencia: *problematizar, alternativizar, determinar el modelo de gestión, procesar y sistematizar información, validar y socializar resultados*).

RELACION CON OTROS SABERES DEL PROGRAMA.

Habilidades pedagógicas para orientar procesos metodológicos centrados en la relación del hombre y la naturaleza.

Conocimientos disciplinares para estimular actividades motrices, técnicas y estéticas en el entorno natural, además de orientar procesos fisiológicos, nutricionales y de condición física del hombre en la relación con la naturaleza

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

El proceso metodológico mediante el cual se operan los objetivos y las temáticas, deberán permitir al estudiante un ambiente de plena autonomía, democracia y participación que permitan desarrollar un proceso de formación docente desde la educación física en su ciclo de profundización nivel II.

En cada una de las temáticas se plantea el uso de cada una de las siguientes opciones de trabajo:

- Indagación y conceptualización en torno al tema a tratar.
- Actividades de confrontación y cooperación.
- Retroalimentación de proceso mediante escrito con soportes bibliográficos sobre los conceptos desarrollados en el espacio académico.
- Elaboración de guías de trabajo de campo que permitan retroalimentar procesos prácticos.
- Evaluación del tema.
- Sesiones de exploración guiada.
- Sesiones de trabajo bajo comando directo.
- Salidas de campo y/o confrontación directa con los saberes.
- Sistematización de conclusiones individuales y grupales a partir de la elaboración del texto carpeta de sistematización de actividades hombre y su relación con la naturaleza.

Recursos:

1. Talento humano: Estudiantes de noveno semestre, equipo administrativo, docente y comunidad académica del programa de Licenciatura en Educación Física así como otras personas que requiera el proceso.
2. Espacios físicos: Aula de clases, espacio de prácticas al interior de la universidad así como otros espacios de práctica para caminatas, pre-campamento y campamento, que se requieran para actividades específicas y salidas de campo.
3. Materiales: todos los que se requieran de acuerdo a la temática abordada, además de los materiales con que cuenta el almacén de Educación Física carpas, herramientas, cuerdas, utensilios de cocina; y otros recursos de la facultad, transporte autorizado por la universidad.

Evaluación.

La evaluación en noveno semestre estará mediada por los principios de heteroevaluación, coevaluación, y auto evaluación como apoyo al desarrollo de las competencias evaluativas en Educación Física (interpretar, argumentar, proponer y sistematizar la experiencia).

Asumiendo la evaluación como un proceso continuo, permanente y complementario con los demás espacios académicos.

Ponderación de la evaluación: cada una de las actividades se valorará por porcentaje de la nota final:

- Salidas ecológicas.
- Prácticas de hombre naturaleza.
- Exposiciones.
- Pre salida entorno campesino.
- Salida de implementación técnicas de Campamento
- Evaluaciones teóricas
- Coevaluación.
- Heteroevaluación.
- Autoevaluación
- Implementación de la Gestión administrativa de salidas de campo
- Asistencia a clase: cada falta a clase ocasionará el descuento de tres (3) puntos y cada retardo un (1) punto lo cual se manejará durante el semestre. Los llamados a lista se realizarán pasados 15 minutos de la hora de inicio establecida.

Total: 5,0
Total: 100%



BIBLIOGRAFÍA

- Actividad física y salud. Editorial Kinesis.
Colección revistas editorial Kinesis No 1 a 42. Diógenes Vergara.
COLOMBIA PARQUES NACIONALES, 1984, Inderena, Bogotá, Colombia.
- Diccionario de la educación física. Ed Kinesis 2003.
Documento base PCLEF, 2009, Judith Jaramillo y otros..
Educación física y calidad de vida. Héctor José Peralta.
Educación física y desarrollo humano, José Orlando Pachón Kinesis #41
EL TURISMO EN COLOMBIA. www.parquesnacionales.gov.co
EL TURISMO EN COLOMBIA. www.parquesnacionales.gov.co
- GRAN LIBRO DE LOS PARQUES NATURALES, 1994, Intermedio editores, Santafé de Bogotá, Colombia.
- GUÍA DE ORDENAMIENTO DE ACTIVIDADES ECOTURÍSTICAS EN ÁREAS PROTEGIDAS. Parques Nacionales de Colombia. www.parquesnacionales.gov.co
- GUIAS DE RUTAS POR COLOMBIA, Puntos Suspensivos editores, 2006, 6ª edición.
- HORACIO, DUARTE. Manual de campamentos. Universidad Pedagógica Nacional. 1995.
Juegos estacionarios de piso y pared. Rosa Helena Pérez. Ed Kinesis 1999.
Juegos pre deportivos y formas jugadas. Ed Kinesis
- Lecturas Recomendadas*
LEY 300 DE 1996 O LEY GENERAL DEL TURISMO
- Los juegos y los hombres, Roger Caillóis. Fondo de cultura económica.
Luis Hernando Castañeda CAMPAMENTOS
Manual de educación física, deportes y recreación por edades. ED Cultural S.A. 2004.
Manual de recreación, Hernández José Antonio. Ministerio de educación nacional, programa escuela nueva. 1993.
- Ministerio de Educación Nacional CAMPAMENTOS JUVENILES. Bogotá, 2002
Modulo de recreación y ecología, Universidad Los Libertadores. Campamento teoría y Practica. 2009. Recoge aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con el ordenamiento de actividades eco turísticas en áreas protegidas en Colombia.
- Roberto Guillén ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA. Publicaciones Inde
WILCHES CHAUX, Gustavo. La letra con risa entra. Y qué es eso de educación ambiental? Eco fondo 1997.

ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO INSTITUCIONAL

Transcrição Vídeo Institucional “Historias com Futuro” UPN

Capítulo 181 intitulado “Educación física una nueva concepción del cuerpo”
- Duração de 25:22 minutos publicado o 4 de dezembro de 2015

Narrador

La idea de cuerpo ha ido cambiando durante la historia de la humanidad. Antiguamente se consideraba que el cuerpo estaba separado del alma dándole mayor importancia a esta lo que hacía de la educación física un elemento netamente instrumental donde el cuerpo servía para cumplir las metas del alma.

Jeison Bejarano - Estudiante Licenciatura en Educación Física UPN

El cuerpo como tal lo entendemos como la materia prima de nuestra existencia, es nuestra realidad misma y es lo que nos permite establecer los vínculos sociales con los cuales construimos la realidad en la que vivimos.

Narrador

Para los griegos los bienes más exaltados fueron la belleza, la salud y la juventud dándole una gran importancia al cuerpo como generador de grandes manifestaciones artísticas y deportivas.

Edwin Zapata - Estudiante Licenciatura en Educación Física UPN

La importancia del cuerpo es muchísima en la medida en que es todo lo que tengo definitivamente. Entonces vale la pena hacer todo lo posible para mantenerlo en muy buenas condiciones no solo física sino también emocionalmente y psicológicamente.

Narrador

En la edad media el cuerpo adquiere un carácter mucho más táctil, donde se entiende como “La Cárcel del Alma”. La educación física se reduce en muchas de sus aplicaciones por considerarse pagana.

Jeison Bejarano - Estudiante Licenciatura en Educación Física UPN

Aquí en la facultad yo creo que más allá el cuerpo no es nuestro objeto de estudio como tal, pero sí estamos tratando de entender un concepto de cuerpo que supere el dualismo cartesiano que pues la tradición occidental ha tratado de imponer.

Narrador

Para el renacimiento el cuerpo toma un nuevo valor al ser considerado como un microcosmos vivo haciendo de la gimnasia un elemento básico del proceso educativo de los pueblos.

Luisa Fernanda Catasio - Estudiante Licenciatura en Educación Física UPN

En diferentes semestres hemos concebido el cuerpo desde la cultura, desde el medio en el que me desenvuelvo y desde un propio “yo”. Hay que tener en cuenta que el cuerpo, todo lo que se concibe con relación al cuerpo es una construcción cultural que además de eso debemos enfocarnos en el medio en el que nos desenvolvemos para poder dar pie de lo que es la

significancia del cuerpo. Nuestro cuerpo para poder sentirlo debemos experimentarlo, vivenciarlo, creer y saber que es nuestro cuerpo para así dar una buena pauta de lo que significa el cuerpo con relación al medio.

Narrador

En la ilustración Rousseau concede a la educación física un papel importante en la pedagogía y se considera que educar es volver a la naturaleza y que la educación física es un buen medio para permitir el contacto con ella.

Prof. Judith Jaramillo de Palacios – Coord. Licenciatura en Educación Física

Tenemos claro que la construcción conceptual de Educación Física, Deporte y Recreación tienen dos elementos que los fundamenta que son el concepto de cuerpo y el concepto de movimiento. Cuando nosotros decidimos abrir las tres licenciaturas, tuvimos que empezar a entender que el cuerpo biológico-organismo, simplemente es una instancia de posibilidad de educar al ser humano. Entonces la primera cosa que tuvimos que decidir es modificar el concepto de cuerpo, saliéndonos de esa concepción eminentemente biologista y empezar a construir un concepto de cuerpo como construcción social y cultural.

Edwin Zapata - Estudiante Licenciatura en Educación Física UPN

Desafortunadamente la educación física se ha deportivizado mucho. Al llegar acá a la licenciatura y ver que no es lo que uno esperaba de pronto en cuanto a mucha práctica, muchos deportes. Es más como hacia la pedagogía, como hacia entender/valorar y tener las herramientas para cuidar el cuerpo y como lo que yo hago conmigo mismo repercute directamente sobre la sociedad.

Prof. Judith Jaramillo de Palacios – Coord. Licenciatura en Educación Física

Ósea, Además de tener ese cuerpo biológico, entendemos que ese cuerpo biológico es una instancia objetiva/concreta que nos permite la mediación de nosotros mismos con la realidad, pero que el concepto de cuerpo es una construcción social y cultural. Haber pasado de esa construcción eminentemente biologista a una concepción de cuerpo como construcción social/cultural, le dio a la educación física otra mirada, una mirada mucho más humanística que la que teníamos antes.

Prof. José Alfonso Martín – Decano facultad de Educación Física

Indudablemente los avances y cambios conceptuales e innovativos que se han dado al interior de la facultad son enormes. El habernos dividido en tres programas ha permitido de verdad estudiarnos, sin estar permeados en un alto nivel como lo fuimos en una ocasión por uno solo de los programas. Efectivamente la educación física concibe el cuerpo y su función educativa y social de manera diferente a como se puede trabajar desde la perspectiva del deporte o la recreación y allí atendemos a un mayor espectro de población y además se pueden hacer trabajos mucho más focalizados.

Jeison Bejarano - Estudiante Licenciatura en Educación Física UPN

Soy egresado de un colegio público de la capital, entonces eran muy recurrentes las prácticas de actividad física relacionadas con el deporte en la clase de educación física, entonces yo creo que como la mayoría de las personas de nuestra generación la clase de educación física estaba cimentada por el fútbol. En primer semestre, cambia ya totalmente la perspectiva de lo

que es la educación física y se empieza a anteponer el principio pedagógico que hace la universidad.

Prof. Judith Jaramillo de Palacios – Coord. Licenciatura en Educación Física

La decisión de haber estructurado académicamente la facultad de educación física en tres licenciaturas es el resultado de la revisión de nuestra trayectoria histórica como institución madre de la educación física del país.

Jeison Bejarano - Estudiante Licenciatura en Educación Física UPN

Y cambia la noción de educación física, se empieza a entender una nueva noción. Al momento en que ingresé precisamente en ese semestre dividieron la Licenciatura en deporte, la Licenciatura en recreación y la Licenciatura en Educación Física; entonces fue un choque tremendo para todos los que ingresamos.

Prof. Judith Jaramillo de Palacios – Coord. Licenciatura en Educación Física

Deporte está centrado hasta donde hemos discutido en el estudio del deporte como “hecho social” y la recreación está centrada en el estudio de la recreación como una “posibilidad de desarrollo del pensamiento creativo”. Más allá de lo que socialmente se ve – que lo que se ve son las formas – de todas maneras, como Universidad Pedagógica estamos obligados a darle sentido y contenidos distintos a nuestro que hacer académico para modificar los imaginarios sociales que sobre nosotros existe.

Jeison Bejarano - Estudiante Licenciatura en Educación Física UPN

Ese fue un cambio total, ahora la concepción que se tiene de educación física es totalmente distinta gracias también al proyecto curricular que está en la facultad, que pues en entorno académico nacional trata de ser muy alternativo y muy innovador.

Prof. Judith Jaramillo de Palacios – Coord. Licenciatura en Educación Física

La educación física para que rescate su valor intrínseco en el campo de la educación, tiene que asumirse más allá de la forma y con base en esa decisión de asumirnos más allá de la forma encontramos como objeto de estudio fundamental el abordar la experiencia corporal para responder a la naturaleza de la educación física que es un saber vivencial experiencial.

Luisa Fernanda Catasio - Estudiante Licenciatura en Educación Física UPN

La licenciatura tiene un enfoque que no tiene ninguna otra licenciatura y es la “experiencia corporal”. La experiencia corporal concebida como ese saber, sentir y expresar con el cuerpo. Es importante tener en cuenta como ya hemos mencionado anteriormente que la educación física no es solamente salir a jugar a un patio, o hacer deporte, o solamente hacer aeróbicos u otras cosas; no, la licenciatura es mucho más que eso, la esencia de la licenciatura es tener experiencias corporales que ameriten la creación de diferentes conceptos dentro de la educación física.

Prof. Judith Jaramillo de Palacios – Coord. Licenciatura en Educación Física

Nuestro objeto de estudio como Licenciatura en educación física es la experiencia corporal porque la asumimos como un elemento que estructura los procesos del sujeto.

Luisa Fernanda Catasio - Estudiante Licenciatura en Educación Física UPN

El quehacer pedagógico del sujeto no solamente se crea desde el hacer, sino desde el pensar, hacer y sentir. Entonces considero que la Pedagógica y la Universidad como tal, enfoca en los educadores físicos un quehacer docente que más que hacer primero se piensa, se siente y se vive para hacer un sentir pedagógico.

Orden a la educación superior y a la fe pública “Luis López de Mesa”

Prof. José Alfonso Martín – Decano facultad de Educación Física

Refiriéndonos a la distinción que recibimos a la “Luis López de Mesa” que esta originada en la acreditación de alta calidad obtenida por el programa de Educación Física, esta delineado por el decreto justamente en el cual se contemplan unos factores e unas características que indican un derrotero a seguir. Naturalmente pues eso estuvo generado por un proceso de autoevaluación, un plan de mejoramiento como consecuencia de ese proceso de autoevaluación, pero en el cual está inmerso todo lo que es docencia, investigación y las mismas características intrínsecas del programa que son el baluarte académico y la novedad de planteamiento académico que hace el programa siendo uno de los elementos que más incidió en ese aspecto.

Articulación y media especializada

Convenio Universidad Pedagógica Nacional – Secretaria de Educación del Distrito

Prof. Judith Jaramillo de Palacios – Coord. Licenciatura en Educación Física

Aprovechamos el convenio con la secretaria de educación acompañando varios colegios en el proceso de la articulación de la educación media con la educación superior y ha sido como la oportunidad que hemos encontrado para empezar a mostrar una mirada distinta a la educación física y ha tenido una alta disceptibilidad. En ese sentido creemos que ha sido como la estrategia para empezar a modificar esos imaginarios sociales de la educación física.

Javier Bejarano - Estudiante Colegio El Porvenir

Para mí la articulación ha sido muy positiva porque nos ha dado a conocer los conceptos básicos de la educación física y tener en claro los conceptos de que es cuerpo porque antes uno digamos tipo sexto, quinto comenzaba uno a correr, en la educación física – diez vueltas al colegio y tiene su B – y no tenían claro que era cuerpo, como uno manejaba su cuerpo, los diferentes usos socioculturales que le ha dado al cuerpo. Ha sido muy positivo poder aprender a interactuar en grupo.

Prof. Sonia López – Docente UPN, Coordinadora Articulación UPN - SED

En este convenio participan tres colegios – El colegio Porvenir, El colegio Bravo Páez y el colegio Luis López de Mesa -. Estos tres colegios son los colegios que ya están en una etapa de evaluación de un proceso que venimos desarrollando desde el año 2008 y tenemos otros siete colegios que están también en la fase de implementación.

Karen Cárdenas - Estudiante Colegio El Porvenir

Veíamos la universidad muy lejos, nosotros veíamos la universidad como un sueño, como algo que no se puede llegar o que muy pocos llegaban. Entonces la articulación de la educación media con la educación superior nos ha permitido como que esto se vuelva una realidad y entonces que nosotros tengamos como esas oportunidades que a muchos no se les da.

Prof. Sonia López – Docente UPN, Coordinadora Articulación UPN - SED

El objetivo de estos proyectos es que los estudiantes que acuden a los colegios distritales, vean un poco más cerca la posibilidad de acercarse a la educación superior. Que vean que el paso de la educación media a la educación superior no es imposible. Nuestro proyecto para esos colegios está pensado para que los estudiantes de Décimo y Undécimo en jornada extraescolar y los fines de semana en algunos, estudien el currículo que nosotros propusimos para esos colegios y que van muy de la mano con el Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

Nelly Lancheros - Coordinadora proyecto Articulación SED Colegio el Porvenir

En este proceso hemos realizado una serie de trabajo en donde la Universidad con maestros del Colegio, hemos venido conociendo las propuestas educativas. La idea es que la universidad tiene una propuesta de formación humana para sus estudiantes y en este caso la licenciatura en educación física y el Colegio Porvenir también tienen unos objetivos de formación con los estudiantes.

Prof. Sonia López – Docente UPN, Coordinadora Articulación UPN - SED

Nosotros realizamos un trabajo mancomunado con los profesores de los colegios. Hicimos un plan de estudios, hicimos una maya curricular, acompañamos los grupos de trabajo y de estudio de los profesores del distrito y ellos comenzaron a implementar. Nosotros acompañamos este proceso en reuniones de profesores, de directivas, de padres de familia, de estudiantes y ellos simplemente después de muchas reuniones y de haber finiquitado casi ese plan de estudio se implementó.

Nelly Lancheros - Coordinadora proyecto Articulación SED Colegio el Porvenir

Y ha sido un encuentro de pares en donde se han creado conversaciones entre maestros de universidad y maestros de colegio; esto ha favorecido que se tenga o que la universidad tenga una visión de cómo es la dinámica del colegio y el colegio tenga una visión mucho más cercana y mucho más presente de lo que es la vida en la universidad y eso ha hecho también obviamente que los estudiantes tengan un acercamiento mucho más concreto, mucho más real de lo que es la vida de la universidad.

No Identificado.

Con respecto a la educación física nos han cambiado el concepto, antes el concepto era que uno tenía que correr y sudar para demostrarle al profesor que hizo educación física. Ahora el concepto es que lo vemos tanto de una parte filosófica como una parte científica o una parte biológica, entonces como que estamos mirando diferentes aspectos y llegamos a la conclusión que el cuerpo no solamente es físico, correr, un cuerpo, sino también la mente, pensamientos, la forma en que nosotros educamos el cuerpo y en que lo manejamos y nos acomodamos en diferentes espacios.

Prof. Orlando Chavarro – Docente Colegio El Porvenir

Ha sido una experiencia muy buena tanto para los estudiantes cuanto para los docentes, porque fue darle un vuelco total a lo que el concepto de la educación física que nosotros teníamos y veníamos manejando con el programa integrado de lo que era el deporte, la educación física y la recreación. Cuando nos plantea la pedagogía el cambio de que es solamente y que el colegio va a estar articulado, hubo mucha motivación de parte de nosotros para implementar este programa. Damos gracias a la asesoría de la pedagogía porque ha sido muy constante este acompañamiento para nosotros los docentes ya que es un cambio total para nosotros de lo que teníamos para lo que se va a dictar ahorita.

Estudiante Guillermo Posada – Colegio El Porvenir

Para mí la articulación ha sido muy importante porque nos ha dado como más perspectivas de lo que teníamos antes, antes nosotros creíamos que cuando nos decían que educación física era venir a jugar y a sudar y no, nos tenemos que dar cuenta que la educación física es más dolor y sudor, sino también que la educación física es ver cómo utilizar el cuerpo, que se debe hacer con el cuerpo y las condiciones que le damos a él.

Prof. Orlando Chavarro – Docente Colegio El Porvenir

En un principio fue un poco difícil con los estudiantes porque tendrían que estar todo el día, entonces para ellos estar por la mañana con las clases básicas, el núcleo básico y por la tarde el núcleo tecnológico para ellos ha sido un poquito difícil. Motivarlos a que lleguen a la universidad, de que ya están en el colegio y la universidad está en el colegio también fue un poquito difícil, pero en este momento ya tenemos desde el año pasado que había uno o dos en cada curso, en este momento ya tenemos 55 estudiantes que quieren estudiar y que quieren seguir la licenciatura en Educación Física.

Javier Bejarano - Estudiante Colegio El Porvenir

Quiero seguir digamos estudiando la carrera, poder seguir en la universidad pedagógica y tener en claro más adelante en mi futuro los conceptos de la educación física. Y también la articulación me ha servido para mejorar mi comportamiento.

Prof. Juan Carlos Gómez – Docente Lingüística Colegio Bravo Paez

Creo que uno de los retos más importantes que ha significado el mirador como docente, ha sido acercar a los estudiantes a la comprensión de la educación, acercarlos al proceso de la pedagogía dentro de la Licenciatura en Educación Física, y que ellos comprendan de alguna manera que es una vocación y que es una profesión muy importante hoy en día en Colombia.

Prof. Jorge Humberto Rojas – Docente UPN

Trabajamos con los mismos nombres que tiene la Universidad Pedagógica Nacional y se ven las mismas temáticas de los dos primeros semestres de la universidad. Entonces ellos empiezan a entender eso y se dan cuenta que ellos se están preparando ya para la universidad. Eso es lo que estamos haciendo básicamente acá. La articulación lleva, este es el segundo año que va en forma. La educación física va más allá, en la educación física hay que manejar la parte teórica, hay que mirar que cuando estamos jugando también estamos aprendiendo un montón de cosas diferentes, entonces los maestros de las otras áreas también van aprendiendo que la educación física tiene más significado. Eso es lo que básicamente los muchachos van entendiendo también como los maestros de las otras áreas, y lo bueno es que también se vinculan los maestros de otras áreas y ellos también entran a la articulación y también dan su clase y se dan cuenta que si hay temas relacionados de otras asignaturas o de otras áreas con la educación física.

Profesor Juan Carlos Gómez – Docente Lingüística Colegio Bravo Paez

Soy docente de lingüística y definitivamente los procesos de escritura y de lectura son fundamentales dentro del proyecto de articulación y han servido como herramientas para que los estudiantes comprendan no solo el proceso de aprendizaje mismo y el proceso de conocimiento, sino que tengan herramientas para implementarlas en un futuro profesional. Actualmente dirijo el área de Pedagogía y dentro de ellas una asignatura que se llama taller de lenguajes y educación y pedagogía y ambas han complementado el proceso dentro del proyecto de articulación. Los estudiantes han adquirido herramientas no solo a nivel de escritura y oralidad sino que de alguna manera han adquirido conocimientos fundamentales en el campo de la educación física como tal.

Egresado – Sebastián Hurtado Colegio Bravo Paez.

Mi experiencia en la universidad fue gratificante si, porque aprendí muchas cosas que nunca pensé aprender. Tenía la idea, se me había pasado alguna vez durante años anteriores ser docente, osea ser educador, era fuerte pero no era tan definida. Después cuando llegó la Universidad Pedagógica y me di cuenta de los beneficios que tiene un educador, me pareció maravilloso y es algo que hizo la universidad y definió mucha gente, mucha gente estuvo acá y dijo “quiero ser profesor, quiero educar porque me gustó eso.

Rosa Amparo Ruiz Saraya – Coordinadora Proyecto Articulación UPN – SED Colegio Bravo Paez.

El programa de la articulación con la educación media y superior y con el mundo del trabajo es una propuesta de “Bogotá positiva”, y está enmarcada entre las propuestas que lidera la secretaria de educación. La secretaria de educación con convenio con la Universidad Pedagógica Nacional y después de una previa caracterización que se le hizo al colegio en cuanto a fortalezas de contexto y fortalezas en cuanto a los atributos de los estudiantes se decidió que fuera la Licenciatura en educación Física.

Estudiante Andres Villamarin – Colegio Bravo Paez

Bueno, en si el proyecto de la Licenciatura en Educación Física y el proceso de articulación que se está dando con el colegio, pues es un proceso que nos ha beneficiado a todos los

estudiantes de grado Décimo y Undécimo, ha sido un proyecto bueno, bien organizado, con proyección y pue si, nos ayudó a nosotros como a orientarnos sobre lo que queremos hacer en un futuro.

Rosa Amparo Ruiz Saraya – Coordinadora Proyecto Articulación UPN – SED Colegio Bravo Paez.

La educación media articulada le brinda a los estudiantes herramientas para que se puedan desempeñar mejor en diferentes contextos. Nosotros entregamos certificación laboral de gestores como proyectos culturales lo que le abre la posibilidad al joven de trabajar en diferentes contextos relacionados con la parte cultural.

Prof. José Alfonso Martín – Decano facultad de Educación Física

También ha hecho bastante extensión fundamentalmente a esta hora con entidades del estado. Hicimos la asesoría académica del Plan Decenal del Deporte, la recreación y la educación física, Lideramos además el programa de competencias para la educación física, la recreación y el deporte en el país para el Ministerio de Educación Nacional, las políticas públicas de diez localidades de Bogotá con sus planes de acción, además de ello estamos liderando también el programa de articulación y media especializada con la secretaria de educación que es un programa pionero en el país que muy seguramente van a replicar en otras secretarías. También realizamos un proyecto importantísimo para Coldeportes Nacional y el Comité Olímpico que son las Escuelas virtuales en deporte, que generaron pues una página web y toda una estructura para promocionar la práctica de los deportes, y además de ello, un bus de esos grandes que visito más de ciento diez distintas poblaciones de Bogotá y del país, atendió directamente más de once mil usuarios, mas aquellos que se están vinculando vía página de internet. Tenemos además proyectos de vincularnos aquí con la empresa privada y poder justamente atraer toda la población para poder cumplir nuestra función de generar bienestar.

FIN.



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As temáticas indígenas na formação de licenciados em educação física na Colômbia: uma análise do discurso dos programas de licenciatura da Faculdade de Educação Física da Universidade Pedagógica Nacional

Pesquisador: Alex Branco Fraga

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64357817.2.0000.5347

Instituição Proponente: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.992.021

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutoramento do discente Edwin Alexander Canon Buitrago intitulada AS TEMÁTICAS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA COLÔMBIA: Uma análise do discurso dos programas de licenciatura da Faculdade de Educação Física da Universidade Pedagógica Nacional, sob a orientação do Prof. Dr Alex Branco Fraga. Trata-se de um projeto de análise qualitativa a partir da análise de discurso na perspectiva de Michel Pêcheux (1998) como procedimento metodológico de produção de sentidos mediante a articulação necessária e indissociável da língua com a história. O design de material para análise é composto de Análises Projeto Curricular da Licenciatura em Educação Física (PCLEF) da Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá - Colômbia), 3 vídeos institucionais sobre o respectivo programa de formação, Leituras planos de aula das diversas disciplinas e espaços acadêmicos (anos 2009, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015), Leituras e análises normatividade nacional e institucional; Realização de três entrevistas semi-estruturadas via Skype de personagens-chave com envolvimento na organização do processo de construção de programas de formação docente no desenvolvimento das temáticas propostas pela tese de doutoramento.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo deste estudo é compreender como as temáticas indígenas se encontram posicionadas

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

Bairro: Farroupilha

CEP: 90.040-060

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-3738

Fax: (51)3308-4085

E-mail: etica@propeq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 1.992.021

no currículo de formação docente da Licenciatura em Educação Física da UPN. E como objetivo secundário *analisar as condições de produção discursiva que possibilitaram o aparecimento destas temáticas nos diferentes cursos da Faculdade de Educação Física. Para alcançá-lo, realiza uma análise de documentos institucionais (planos de aula, Projeto curricular) vídeos institucionais e entrevistas com profissionais que atuaram na elaboração de programas de formação docente. Estes recursos compõem a materialidade empírica do estudo, A análise do material produzido será por meio da análise de conteúdo proposta por perspectiva de Michel Pêcheux (1998).*

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O TLCE apresenta uma redação que necessita de melhor formatação, pois passa uma impressão de descuido na apresentação de seus parágrafos. O documento alerta para possíveis riscos com o seguinte parágrafo *“Os riscos de participar de uma entrevista deste tipo não são maiores do que aqueles encontrados em situações similares, tais como desconforto ou constrangimento com alguma pergunta específico”*. É uma redação ambígua ao qual se recomenda retirar a frase “não são maiores do que aqueles encontrados em situações similares, tais” tornando o texto mais claro. O documento expressa claramente o direito de o entrevistado desistir bem como rever o texto de sua entrevista após a transcrição do mesmo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este estudo é uma continuidade da dissertação de mestrado do proponente que teve a indicação direta para o doutorado pela natureza original e estudos derivativos da mesma. Como informado anteriormente o Projeto se propõe a compreender como as temáticas indígenas se encontram posicionadas no currículo de formação docente da Licenciatura em Educação Física da UPN. Para tanto estrutura seu estudo iniciando por um consistente SCOPING REVIEW com um mapeamento bem elaborado sobre o conceito de Práticas Corporais e sua abordagem na perspectiva das populações indígenas na Amazônia. Esta parte já é uma bela contribuição deste trabalho. Seu marco teórico conta com uma variedade de autores navegando entre conceitos de teorias pós-cultura, interculturalidade e descolonialidade. Em seqüência discute os sistemas de ensino colombiano e especificamente da educação física naquele país. Sua base material de dados é constituída pela Análise do Projeto Curricular da Licenciatura em Educação Física (PCLEF) da Universidad Pedagógica Nacional(Bogotá - Colômbia); Tres vídeos institucionais sobre o respectivo programa de formação; Leitura de planos de aula das disciplinas e espaços acadêmicos (anos 2009, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015)

Leitura e análises normatividade nacional e institucional; Realização de três entrevistas semiestruturadas via Skype a personagens-chave que tiveram envolvimento com a organização do

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 1.992.021

processo de construção de cada um dos programas de formação docente (licenciatura em EF, Licenciatura em Recreação, Licenciatura em Esporte). Para tanto serão realizadas buscas, comparações e análises com o auxílio do software NVIVO10, como ferramenta auxiliar na condução e organização operacional e analítica da pesquisa. Ainda que a AD (análise de conteúdo) seja na perspectiva de Michel Pêcheux ela pressupõe categorização seja no caráter léxico, semântico, sintático ou expressivo, inexistindo no corpo do projeto qualquer referência a opção metodológica para construção destas categorias essencial para análise das mesmas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE – Presente precisa reformulação e formatação.

Instrumentos de coleta de dados/informações - Presente

Recomendações:

- Realizada a formatação adequada do TCLE no tocante a erros de espaçamento e grafia.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem pendências do ponto de vista de ética em pesquisa, sugere-se atenção aos erros de grafia no TCLE, mas estes pontos não impedem a aprovação do projeto pelo CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMações BÁSICAS DO PROJETO_857058.pdf	01/02/2017 11:02:50		Aceito
Folha de Rosto	Folha_AlexFraga.pdf	01/02/2017 11:01:49	Edwin Alexander Canon Buitrago	Aceito
Declaração de Pesquisadores	COMPO.pdf	27/01/2017 17:41:11	Edwin Alexander Canon Buitrago	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	27/01/2017 17:39:57	Edwin Alexander Canon Buitrago	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	27/01/2017 17:18:52	Edwin Alexander Canon Buitrago	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	27/01/2017 17:18:01	Edwin Alexander Canon Buitrago	Aceito

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 1.992.021

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 30 de Março de 2017

Assinado por:

José Artur Bogo Chies
(Coordenador)

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

Bairro: Farroupilha

CEP: 90.040-060

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-3738

Fax: (51)3308-4085

E-mail: etica@propeq.ufrgs.br