



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MÁRCIO RÉGIS PINTO POMPEU

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL:
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA

2017

MÁRCIO RÉGIS PINTO POMPEU

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL:
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Professora Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P851e Pompeu, Márcio Régis Pinto.
Educação Física Escolar e Educação Intercultural : possibilidades pedagógicas para o ensino médio /
Márcio Régis Pinto Pompeu. – 2017.
130 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.

1. Educação Física Escolar. 2. Educação Intercultural. 3. Ensino Médio. I. Título.

CDD 370

MÁRCIO RÉGIS PINTO POMPEU

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL:
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Professora Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria José Albuquerque da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Antônio de Pádua dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A Deus, por me proporcionar a sabedoria e a serenidade imprescindíveis nesse caminhar.

Aos meus pais, Pompeu (*in memoriam*) e Margarida, que me acompanham desde meu nascimento, meu alicerce de vida.

Às minhas irmãs Valdênia, Valdenize e Verbênia, pela torcida sempre fiel.

À minha esposa Leny Vasconcelos, pelo seu amor e carinho e pela compreensão nas ausências.

Ao meu filho Nicolás, por ser meu incentivo ao impossível.

AGRADECIMENTOS

À Secretária de Educação do Estado do Ceará, pelo afastamento para realização dos estudos da Pós-Graduação, mesmo que impetrado por ordem judicial.

A Profa. Dra. Eleni Henrique, pela majestosa, formativa e impulsionadora orientação, que não se restringiu aos momentos pedagógicos, mas transbordou para outros níveis, pessoais e profissionais.

Aos(as) professores(as) participantes da banca examinadora, Prof. Dr. João Figueiredo, pelos momentos relacionais e esperançosos compartilhados na Faculdade de Educação; Profa. Dra. Maria José, pelos saberes construídos, conselhos e ajuda sincera; e ao Prof. Dr. Antônio de Pádua, pelo tempo desprendido e apontamento de valiosas e significativas colaborações e sugestões ao trabalho.

Aos(as) professores(as) participantes do grupo focal, pelo tempo concedido e comprometimento nos encontros.

Aos(as) colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas, que foram edificantes nesse meu caminhar. Em especial, Liana, Klertianny, Halisson e Fátima.

Aos(às) amigos(as)/parceiros(as) do grupo de estudos Saberes em Ação, em especial meu amigo Ribamar Jr., pela ajuda e total disponibilidade, sempre se fazendo presente, mesmo nos momentos de maior atarefamento, meu muito obrigado. E ao meu amigo Raphael Martins, meu contemporâneo de estado, pelo cuidado e atenção empreendida nos momentos de construção das ideias e incentivo nos projetos de vida.

À minha família, por ser meu porto seguro, sempre me apoiando nos momentos difíceis e turbulentos e celebrando nos momentos de extrema alegria e de conquistas. Em especial, à minha mãe, Margarida Maria, e à minha, tia Lourdes Pinto, pelos momentos de oração.

À minha sogra, Nynna Sousa, por cuidar do meu filho nos momentos em que precisei me ausentar para o término do trabalho e por sua fé no meu potencial.

À minha linda esposa Leny Vasconcelos, por somar esforços para esse meu sonho e por me acompanhar nessa longa jornada. Eu te amo!

A todos(as) que, direta e indiretamente, contribuíram para esse trabalho, registro aqui os meus agradecimentos sinceros e muito obrigado.

“Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, com indagação, com curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende”.

(Paulo Freire)

RESUMO

A complexidade das relações e a diversidade cultural configuram um cenário atual, que, em meio ao processo de globalização, estabelece o conflito entre diferentes culturas que se manifestam, de forma intensa, em todos os espaços sociais. Dessa forma, o presente trabalho se apropria da relação entre a Educação Física escolar e a educação intercultural como um caminho de possibilidades para a prática escolar. Apresenta como objetivo geral analisar as interfaces entre a Educação Física escolar e a educação intercultural, identificando possibilidades pedagógicas para o ensino médio. Esse estudo apoiou-se, no seu referencial teórico, em autores como: Candau (2002, 2011, 2014); Fleuri (2003, 2005); Bauman (2012); Geertz (2014); Forquin (1993); Moreira e Candau (2007); Freire (1992); Santos (2009); Daolio (2004, 2011); dentre outros. Dessa forma, na busca pela melhor definição da opção metodológica desse estudo, o enfoque utilizado foi o qualitativo. A característica da pesquisa é descritiva. O cenário do estudo foi a rede estadual de ensino da cidade de Fortaleza. Os colaboradores da pesquisa foram 06 professores(as) lotados na disciplina de Educação Física das escolas participantes do estudo. Estes(as) professores(as) compuseram um grupo focal (GF) como instrumento de coleta das informações acerca do significado das questões específicas e diretivas determinadas pelo pesquisador, para o cruzamento das informações construídas também do aporte teórico e do levantamento de dados bibliográficos, a fim de obter luz dos teóricos do referido tema em questão. Nos resultados de busca, evidenciou-se que a articulação entre os campos inferidos em termos teóricos se revelou muito discreta, configurando-se uma temática pouco privilegiada no âmbito das pesquisas científicas. Caracterizaram-se princípios e pressupostos pedagógicos da: alteridade, diálogo, inclusão e cidadania, que embasam a Educação Física numa perspectiva intercultural. Constataram-se desafios comuns para se trabalhar com uma prática intercultural nas aulas de Educação Física escolar, bem como se desvelaram experiências que destacam uma relação superficial com a Educação Física numa perspectiva intercultural e outras de maior aproximação efetiva de uma Educação Física numa proposição intercultural.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Educação Intercultural. Ensino Médio.

ABSTRACT

The complexity of the relations and the cultural diversity configure a current situation that, in the globalization process, establishes a conflict between different cultures, which arises in all the social scenarios. Therefore, this article appropriates the relation between Physical Education and intercultural education as a way full of possibilities for school practice. It presents as its main goal to analyze the interfaces between school Physical Education and intercultural education, identifying pedagogical possibilities for High School. This study has as its theoretical frame authors like: Candau (2002, 2011, 2014); Fleuri (2003, 2005); Bauman (2012); Geertz (2014); Forquin (1993); Moreira e Candau (2007); Freire (1992); Santos (2009); Daolio (2004, 2011); among others. This way, trying to reach the best definition of the methodological option for this study, the focus adopted was qualitative. The characteristic of the research is descriptive. The scenario of the study was the state education network of Fortaleza. The contributors for this research were 06 Physical Education teachers from the schools which participated in the study. These teachers composed a focus group (FG) as an instrument for collecting information about the meaning of specific and directive questions determined by the researcher for linking databases, these ones built, also, from the theoretical basis and from a bibliographical data survey in order to get illumination from the theorists consulted for this study. The results demonstrated that the connection between the inferred fields in theoretical terms showed very discreet, configuring a low privileged theme in the scientific area. Principles and pedagogical assumptions of alterity, dialog, inclusion and citizenship, that support Physical Education in an intercultural perspective, were characterized. We could also identify common challenges to work with an intercultural practice in Physical Education classes as well as a superficial relation with Physical Education in an intercultural perspective and even with others perspectives closer to Physical Education in an intercultural proportion.

Keywords: School Physical Education. Intercultural Education. High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa Conceitual sobre educação intercultural	69
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos da oposição entre culturas populares e culturas dominantes	35
Quadro 2 – Síntese dos pressupostos metodológicos entre o pensamento de Paulo Freire e a perspectiva da educação intercultural	64
Quadro 3 – Síntese dos princípios e pressupostos pedagógicos que embasam a educação intercultural, relacionados à Educação Física	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Escolas participantes da pesquisa, por região e alunos(as) matriculados	23
Tabela 2 –	Análise quantitativa: na área da Educação Física	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CREDE	Coordenadoria Regional de Educação
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
EI	Educação Intercultural
GF	Grupo Focal
FACED	Faculdade de Educação
SEDUC	Secretária de Educação do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	PRIMEIROS CAMINHOS: ENTRE AFIRMAÇÕES E DESAFIOS	14
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
2.1	Apresentação e caracterização do estudo	21
2.2	Cenário e colaboradores do estudo	22
2.3	Instrumentos de coleta das informações	24
2.4	Etapas do estudo e Análises das informações coletadas	26
2.5	Procedimentos éticos e estratégias de rigor do estudo	29
3	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: COMPREENSÕES A PARTIR DO CONCEITO DE CULTURA	31
3.1	Iniciando o debate sobre os conceitos de cultura	31
3.2	Cultura e educação escolar	42
3.3	Os conceitos de cultura na Educação Física	46
3.4	Interculturalidade: um tema em debate	49
3.5	A educação intercultural: um tema polissêmico	52
3.6	A educação intercultural na América Latina e no Brasil	55
3.7	A educação intercultural em Paulo Freire	58
3.8	Os princípios e pressupostos da educação intercultural	65
4	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: DIALOGANDO A PARTIR DE UM ESTADO DA ARTE	70
5	OS ACHADOS: VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL (EI) NAS PRÁTICAS DOCENTES	81
5.1	Dialogando com o grupo sobre a educação intercultural	82
5.2	Fechando as lacunas sobre a educação intercultural	92
5.3	Ampliando o diálogo com o grupo sobre a educação intercultural, para utilização no ambiente escolar	94
5.4	Diálogos sobre a apropriação e aplicação da experiência dos(as) professores(as) da aula construída e o caminho possível	102
5.5	Desvelando os diálogos sobre as possibilidades de uma prática intercultural nas aulas de Educação Física	108
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	114

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL (1º ENCONTRO)	122
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL (2º ENCONTRO)	123
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL (3º ENCONTRO)	124
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL (4º ENCONTRO)	125
APÊNDICE F – CENAS DE SITUAÇÕES DE ENSINO	126
APÊNDICE G – UNIDADE DIDÁTICA DE ENSINO	128
APÊNDICE H – DIÁRIO DE CAMPO	129

1 PRIMEIROS CAMINHOS: ENTRE AFIRMAÇÕES E DESAFIOS

“O respeito às diferenças culturais, o respeito ao contexto a que se chega, a crítica à ‘invasão cultural’, a sectarização e a defesa da radicalidade de que falo na pedagogia do oprimido tudo isso é algo que, tendo começado a ser experimentado anos antes no Brasil e cujo saber trouxera comigo para o exílio, na memória de meu próprio corpo, foi intensamente, rigorosamente vivido por mim nos meus anos de Chile”.
(FREIRE, 2006, p. 44).

No revisitar de minhas experiências, consigo trazer à tona diversos momentos que me fizeram entrar em contato com outras culturas. Um deles, o mais impactante, foi quando era um jovem atleta e pude conhecer outros estados brasileiros e entrar em contato com outras vozes, sotaques, histórias diferentes das do meu povo. No entanto, não sabia o quanto isso repercutiria tão fortemente mais à frente na minha trajetória acadêmico-profissional.

Atualmente, já na condição de professor de Educação Física recém-ingresso na rede básica de ensino do Estado do Ceará, tive minha primeira experiência na educação formal em quatro escolas diferentes. Embora fossem espaços aparentemente iguais, visto que eram destinados para o mesmo tipo de público, os jovens se tornavam muito diferentes quando observados com maior atenção. Nesse espaço emergiam atitudes relacionadas a preconceitos, discriminações étnicas, de gênero, de habilidades corporais, entre outras. Era a manifestação de diferentes culturas coexistindo em um mesmo ambiente escolar. Essas questões eram e ainda são invisibilizadas.

As diferenças socioculturais são elementos fundamentais das relações sociais que transpassam o nosso cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja nos diversos grupos e movimentos sociais que compõem a nossa sociedade. Contudo, essas relações estão muitas vezes marcadas por tensões e conflitos, em função de assimetrias de poder que provocam a construção de hierarquias, processos de subalternização e afirmação de preconceitos, discriminações e violências de seus atores sociais (CANDAUI, 2002).

As questões culturais que observamos hoje perfazem um cenário em que as diversidades culturais se manifestam, de forma intensa, em todos os espaços sociais, inclusive nas nossas escolas e nas salas de aula. Em meio a essa diversidade cultural que, frequentemente, acarreta tensões e conflitos, tornam-se cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos(as) professores(as)/educadores(as). Ao falar, portanto, em uma cultura comum, não deveríamos simplesmente implicar algo uniforme e homogêneo, algo a que todos(as) nós nos adaptemos. No entanto, precisamos caminhar para a dissolução das grandes explicações monoculturalistas do mundo e suas implicações para a educação. Desta

forma, o pensamento pedagógico atual não pode se esquivar de uma reflexão na dimensão política sobre a questão da cultura e de suas diversas escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade (FORQUIN, 1993).

Essas inquietações iniciais se ampliaram conforme o desenvolvimento de minha prática pedagógica, no decorrer de cada ano letivo escolar subsequente. E se tornaram afirmações mais fortes à medida que o empoderamento das bases epistemológicas se tornou possível com minha incursão nos estudos do mestrado e a partir dos diálogos e reflexões estabelecidos nos momentos de reunião do grupo de estudos¹ do qual faço parte e que tem uma parcela significativa nesse meu caminhar. Considero esse momento um avistar de um caminho de possibilidade que busquei, enveredando por um trajeto de descobertas que me guiaram no desafio do reconhecimento da diferença, cada vez mais desveladas pela centralidade da cultura nas reflexões teóricas sobre a educação.

A complexidade das relações e a diversidade cultural, na atual conjuntura, obriga que se analisem as constantes relações entre os fenômenos culturais e as grandes transformações ocorridas nas sociedades modernas. No campo da Educação Física, em especial, essas discussões avançaram na tentativa de superação das visões mais tradicionalistas, voltando-se para uma perspectiva da cultura corporal (SOARES *et al.*, 1992), que entende o corpo com um ser social e cultural (BRACHT, 2005). Mas não somente isso, a educação, em uma visão mais ampliada, não deve ser entendida apenas como transmissora de uma cultura universal e incontestável, mas parte integrante e ativa de um processo de produção e construção de sentidos e significados em decorrência das dinâmicas sociais.

Contudo, todas essas transformações que hoje caracterizam um mundo globalizado nos apresentam um cenário que tende a ignorar os saberes e experiências de grupos cujas referências culturais não correspondem aos impostos por uma cultura hegemônica. Nesse sentido, historicamente, a educação escolar no continente latino-americano exerceu um forte papel no processo de homogeneização cultural e consolidação da cultura ocidental e eurocêntrica, silenciando vozes, saberes e culturas de grupos minoritários colonizados (CANDAU; RUSSO, 2010).

Assim, diante das possibilidades postas pela globalização, o conflito de culturas se estabelece como inevitável. A questão se faz pertinente, pois aponta para uma complexa e fluida trama de relações sociais e de poder que configuram as relações culturais, hoje tematizadas nos estudos e nas práticas sociais e educativas centradas na multiculturalidade e

¹ Grupo de Pesquisa em Educação Física escolar – SABERES EM AÇÃO, vinculado ao Instituto de Educação Física e Esporte da Universidade Federal do Ceará (IEFES/UFC).

interculturalidade. Desta forma, esses dois termos dialogam e apontam para uma variedade de perspectivas e propostas desenvolvidas em um amplo debate que vem se constituindo recentemente (FLEURI, 2003).

Nesse sentido, a discussão estabelecida frente a esses termos nos impõe a necessidade de esclarecermos as concepções e polissemias instauradas no campo educativo, que foram elaboradas a partir de um cenário multicultural originalmente, até chegarmos a um cenário da perspectiva de educação intercultural. Assim, uma primeira questão requer ser abordada, a relação entre multiculturalismo e interculturalidade, pois, para muitos, estes termos se contrapõem, com o multiculturalismo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais, já o interculturalismo, como caráter mais interventivo. No entanto, há correntes que utilizam os termos praticamente como sinônimos, sendo o termo multiculturalismo como próprio da produção acadêmica do território anglo-saxão e a interculturalidade pertencente aos países de língua neolatinos (CANDAU, 2012).

A educação intercultural supera a perspectiva multicultural, na medida em que não só valoriza as diferenças culturais, mas também propõe a construção de relações mútuas entre os diferentes (SOUSA; FLEURI, 2003). Partindo desse entendimento, a educação intercultural calça seus pressupostos, os quais direcionam não somente para existência das diferenças, mas também para sua aliança com a aprendizagem, fazendo com que o(a) educando(a) se aproprie dos saberes dos(as) outros(as) e com eles(as) estabeleça um diálogo próspero de múltiplas possibilidades que não se esgotam a partir de uma única visão.

A reflexão sobre essa temática ganha corpo e tem sua particularidade no caso do paradigma latino-americano, ancorados em autores como Catherine Walsh (2009), Anibal Quijano (1992), Boaventura Santos (2010), que aprofundaram seus estudos nas epistemologias descoloniais, na desconstrução de subalternizações de subjetividades e saberes, o eurocentrismo, o colonialismo e a consideração das ciências hegemônicas. Em especial no Brasil, esse debate vem sendo introduzido gradativamente no meio acadêmico. Já no cotidiano escolar, sua interlocução ainda tem sido discreta, em que a penetração do tema se limita a adicionar alguns conteúdos ligados somente à pluralidade cultural², a apresentações em datas festivas e/ou práticas isoladas. Em geral, essas práticas estariam associadas à folclorização e à adoção de datas comemorativas no ambiente escolar (CANDAU, 2011).

² O termo se evidenciou no país por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que elegeram a Pluralidade Cultural como um de seus temas transversais. Muito embora essa incorporação da temática represente um esforço em direção à diversidade cultural, corre-se o risco de tratada somente como tema transversal, limitar sua abordagem ao currículo formal, sem a efetiva implementação e vivência nas práticas educativas e no cotidiano escolar (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

Esse trabalho se apropria da relação da Educação Física escolar (EFE) e da educação intercultural (EI) como um caminho de possibilidades e de contribuição para prática escolar da Educação Física, no que tange às tensões produzidas pela diversidade cultural, como forma de minimizá-las e potencializar a ressignificação das práticas educativas a partir da dinâmica cultural, buscando compreender a coexistência de diversos pontos de vista, interpretações, visões e atitudes provenientes de diferentes bagagens culturais.

Nessa perspectiva, alguns autores já ensaiaram propostas dessa articulação entre a Educação Física escolar e a educação intercultural, como Rangel *et al.* (2008) e Oliveira e Daolio (2011). Os referidos autores buscaram, por meios de estudos de caráter bibliográfico, compreender essa articulação, refletindo sobre a prática pedagógica do profissional e a valorização das diferentes manifestações culturais espontâneas, observando a proposição de algumas situações que apontassem para uma profícua diminuição das práticas discriminatórias, no componente curricular, com o cuidado de que não se transformassem em um simples discurso em nível de retórica.

Todavia, encontram-se, diante dessas afirmações, alguns questionamentos se estabelecem como centrais para esse estudo, portanto, propusemos como problemática para este trabalho responder à seguinte questão: Quais as contribuições da interface entre Educação Física escolar e a educação intercultural para o ensino médio?

Outros questionamentos se relacionam à problemática central do estudo, dos quais destacamos: a) quais os princípios e pressupostos teóricos que embasam a educação intercultural?; b) quais os principais desafios de uma prática intercultural hoje na EFE no ensino médio?; e c) como é possível desenvolver as aulas de EFE no ensino médio baseado nos pressupostos da educação intercultural?.

A educação ainda é comumente vista como a responsável pela mudança da sociedade, com isso, cada vez mais vêm surgindo diversos problemas que antes não pertenciam à escola. Atualmente, o corpo docente é exigido a cumprir demandas que “fogem” à sua função primeira. Portanto, existe um hiato entre as mudanças sociais e a resistência da escola para trabalhar com essas questões socioculturais (CANDAU, 2012). Por isso, é necessária uma nova postura na resolução de impasses de ordem social, desigualdade, discriminação e preconceitos tão marcantes no Brasil, que afetam diretamente o contexto educacional e sua comunidade escolar.

Por conseguinte, em concordância com a problemática central adotada nesse estudo, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as interfaces entre Educação Física escolar e a educação intercultural, identificando possibilidades pedagógicas para o ensino médio. Tal

qual, para uma abrangência qualitativa do objetivo geral, os objetivos específicos enumeraram-se da seguinte forma:

- 1) Caracterizar os princípios e pressupostos pedagógicos que embasam a Educação Física numa perspectiva intercultural.
- 2) Conhecer os principais desafios de uma prática intercultural na EFE no nível médio.
- 3) Desvelar possibilidades de uma prática intercultural para as aulas de EFE no ensino médio.

Em suma, diante do contexto apresentado, este estudo sustentou-se a partir da justificativa da necessidade de se refletir de modo crítico, analisando a articulação entre a EFE e a perspectiva da educação intercultural, que compartilhe conceitos, valores e práticas que permitam a aproximação das pessoas com culturas originalmente distintas, a fim de contribuir para o fortalecimento de ações interligadas de uma prática social em defesa da diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos, acima de qualquer forma discriminatória, excludente e preconceituosa.

Assim, como também pela justificativa da dimensão pedagógica, como forma de possibilitar novos estudos e entendimentos para a EFE, favorecendo a descoberta de um campo ainda pouco explorado, e apresentar algumas possibilidades pedagógicas que possam ser desenvolvidas pelos(as) professores(as) da referida disciplina no ensino médio.

Por fim, na justificativa pessoal de entender a pesquisa como um processo de formação pessoal, buscando elementos fundamentais para formação humana e não somente para a construção do trabalho dissertativo, mas, sobretudo, compreendendo a pesquisa como uma oportunidade de transformação de vida e transmutação da pessoa humana.

Desde já, considerando a relevância do tema, buscou-se apresentar de forma objetiva e clara todos os caminhos traçados ao longo da proposição deste trabalho, que está estruturado de forma didática com o intuito de dar uma sequência às ações do autor e guiar o(a) leitor(a) pelas etapas do constructo dissertativo.

A presente produção está dividida em seis capítulos. O primeiro refere-se ao item em questão, denominado de *Primeiros caminhos: entre afirmações e desafios*, que aborda introdutoriamente as temáticas desenvolvidas no trabalho e o envolvimento do professor/pesquisador com o objeto de estudo. Além disso, apresentam-se também nesse capítulo a problemática, o objetivo geral e os objetivos específicos, propostos para investigação, traçados na origem da construção da pesquisa, a fim de obter respostas aos

questionamentos do autor quanto ao tema em questão, bem como as justificativas que sustentaram o referido estudo.

O segundo capítulo trata dos *Procedimentos metodológicos* utilizado no presente trabalho, que se inicia com: 1) a apresentação e caracterização do estudo, com enfoque nas características do mesmo; 2) o cenário e os(as) colaboradores(as) do estudo, contidos os critérios de inclusão e exclusão; 3) os instrumentos de coleta das informações, ressaltando a importância da técnica adotada; 4) as etapas do estudo e análise das informações coletadas, como técnica de tratamento de dados; e 5) os procedimentos éticos e as estratégias de rigor utilizados no estudo, que garantiram a confidencialidade dos(as) participantes e a qualidade da pesquisa por meio de um método confiável que a tornou digna de se tornar pública.

No terceiro capítulo, intitulado de *Educação Intercultural: compreensões a partir do conceito de cultura*, inicialmente propõe-se o esclarecimento de alguns conceitos de cultura e seus desdobramentos frente às discussões estabelecidas entre cultura e educação escolar e sua utilização no debate da Educação Física brasileira. Logo em seguida, versa sobre a temática da interculturalidade. Como também se traça um panorama da educação intercultural no contexto da América Latina e no Brasil, ressaltando a grande influência do educador Paulo Freire para o desenvolvimento dessa nova epistemologia. Finalizando o capítulo, abordamos os princípios e pressupostos da educação intercultural e as suas contribuições como campo teórico para educação e a relação com a Educação Física.

O quarto capítulo ocupa-se da articulação entre Educação Física escolar e a educação intercultural, dialogando a partir de um estado da arte que visou investigar, em revistas especializadas das áreas de educação e da Educação Física, potencial para essa articulação entre os campos. Bem como algumas categorias que apresentassem potencialidades interculturais, como: diferença, alteridade, identidade, discriminação e preconceito, pluralidade, multiculturalidade, inter/transculturalidade, associados aos termos: gênero, etnia/raça, cultura, sexualidade. Para tanto, a estratégia da investigação procedeu-se em duas partes: a primeira, que compreendeu uma análise quantitativa dos artigos levantados na pesquisa, e uma segunda parte, que representou uma análise qualitativa, com o aprofundamento dos artigos selecionados.

Já no quinto capítulo, apresentam-se os achados da pesquisa, coletados a partir dos encontros do Grupo Focal (GF) realizado com os(as) interlocutores(as). Inicialmente, apontamos a seção dialogando com o grupo sobre a educação intercultural. Logo após, apresentamos a parcela, ampliando o diálogo com o grupo sobre a educação intercultural para utilização no ambiente escolar. Posteriormente, abordamos o segmento que lidou dos diálogos

sobre a apropriação, da experiência dos(as) professores(as) da aula construída e o caminho possível tomado por eles(as). E, na conclusão do capítulo, apresentamos os aspectos relacionados ao desvelamento dos diálogos sobre as possibilidades de uma prática intercultural nas aulas de Educação Física.

No sexto e último capítulo, trazemos as conclusões encontradas no decorrer da dissertação, descrevendo como os objetivos foram alcançados e se as hipóteses inicialmente levantadas pela investigação foram confirmadas. Além disso, apontamos a relevância que o estudo tem para a ciência e explicitamos a utilização dada para o mesmo e a quem é recomendado. E, na finalização do capítulo, ressaltamos a importância do estudo para a trajetória profissional do pesquisador como professor, aliada às diversas possibilidades de contribuição e aos caminhos possíveis que ainda poderão ser percorridos no retorno ao locus de trabalho.

Por conseguinte, sequencialmente indicamos a bibliografia utilizada como suporte teórico. Posteriormente, exibimos os anexos do estudo, que foram compostos por: 1) o termo de consentimento livre e esclarecido; 2) o guia do roteiro do grupo focal utilizado na pesquisa; 3) as cenas reais de aulas utilizadas; 4) unidade didática de ensino; e 5) exemplo de diário de campo desenvolvido para essa produção.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, sendo inicialmente traçadas a apresentação e a caracterização da mesma, descrevendo a opção metodológica relacionada com o objeto de estudo, bem como as características da pesquisa qualitativa. Segue-se expondo o cenário do estudo e os colaboradores que fizeram parte da pesquisa, como também os instrumentos utilizados na coleta das informações necessários à investigação. Tem-se ainda, descrito nesse capítulo, as etapas de desenvolvimento do estudo e análise das informações. Finalizando o capítulo com os procedimentos éticos e as estratégias de rigor adotadas para pesquisa.

2.1 Apresentação e caracterização do estudo

É cada vez mais evidente o interesse de pesquisadores(as) do campo da educação pela utilização de metodologias qualitativas. As pesquisas qualitativas respondem a questões muito particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Seu critério não é numérico, e há uma maior preocupação com o aprofundamento e abrangência da compreensão das ações e relações humanas (MINAYO, 2009).

Na busca pela definição da opção metodológica desse estudo, com base no objetivo proposto para essa investigação, de analisar as interfaces entre Educação Física escolar e a educação intercultural, identificando possibilidades pedagógicas para o ensino médio, o enfoque utilizado foi o qualitativo, mediante as potencialidades da abordagem qualitativa em privilegiar os valores e crenças dos a(u)tores³, em seu contexto histórico-cultural, explicando suas causas, relações e consequências.

Assim, a escolha por essa abordagem metodológica reside em torno do grupo focal (GF) do qual participaram seis professores(as) da disciplina de Educação Física da rede estadual de ensino do Ceará, como interlocutores(as) deste processo de aprofundamento das discussões entre Educação Física escolar e educação intercultural.

Além disso, a abordagem qualitativa foi aplicável a esse estudo por permitir entender o significado individual e coletivo de determinado fenômeno na vida de grupos em

³ O termo é utilizado para substituir simultaneamente os termos sujeito e atores. A gênese do termo aconteceu em um dos momentos formativos da disciplina *Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire*, realizada na Faculdade de Educação da UFC, no semestre letivo de 2016, ministrada pela professora Maria Eleni Henrique da Silva e pelo professor João B. A. Figueiredo, que traz essa discussão em suas reflexões, inclusive com publicações em artigos.

parte delimitados ou entender o contexto onde ocorre este fenômeno e, com isso, possibilitar a compreensão de mundo destes em sua totalidade como parte do todo (MINAYO, 2009; TRIVIÑOS, 2013).

Assim, percebemos que as investigações qualitativas carregam características próprias de pesquisas que acontecem em ambientes naturais, levando em consideração o contexto dos a(u)tores onde os estudos se desenvolvem, bem como que os dados obtidos são em forma de palavras e não em números (BOGDAN; BIKLEN, 2014).

Por esse motivo, a característica dessa pesquisa é descritiva. Pois uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva possibilita a análise da comunidade, seus traços característicos, descrevendo seus fenômenos, buscando descobrir sua natureza, causas e relações com outros fatos. Desta forma, o estudo descritivo pretende expor com rigorosidade os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 2013).

2.2 Cenário e colaboradores do estudo

O cenário do estudo foi a rede estadual de ensino básico de Fortaleza, parte da vigésima primeira Coordenadoria Regional do Desenvolvimento da Educação (CREDE – 21/SEFOR), pertencente à Secretária da Educação do Ceará (SEDUC-CE), responsável pela execução das políticas educacionais no âmbito das escolas estaduais desta cidade, a qual é dividida em seis regiões e suas escolas que a compõem.

A escolha do município de Fortaleza para a pesquisa se justifica pelo grau de proximidade do professor-pesquisador com o campo de investigação, o qual, além de habitante também é professor de escola da rede Estadual dessa cidade, onde surgiram as primeiras inquietudes que geraram o trabalho dissertativo.

Visando estabelecer o caso da cidade de Fortaleza, foi escolhida intencionalmente uma escola por região, totalizando seis escolas. O critério essencial para escolha de cada escola se deu por meio do maior número de alunos(as) matriculados no ano base de 2015. Por considerar que cada região apresenta um contexto de cultura específico e particular, revelando diferentes origens e múltiplas expressões, tomadas como matéria-prima por essa proposta de pesquisa.

Assim, as escolas escolhidas como cenário da pesquisa foram: Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Dom Helder Câmara, 1ª região; Colégio Estadual Liceu do Ceará, 2ª região; EEFM Mariano Martins, 3ª região; Escola de Ensino Médio (EEM) Governador Adauto Bezerra, 4ª região; EEM Liceu do Conjunto Ceará, 5ª região; e, por

último, a EEM José Alencar, 6ª região, apresentadas por meio da distribuição geral das instituições, anualmente e por série dos(as) alunos(as) matriculados(as), como disposto na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Escolas participantes da pesquisa, por região e alunos(as) matriculados.

ESCOLAS	ALUNOS(AS) MATRICULADOS(AS) EM 2015, TODAS AS TURMAS.	ALUNOS(AS) MATRICULADOS(AS) EM 2015, DA 1ª, 2ª E 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO.
EEFM Dom Helder Câmara	1.370	1.064
Colégio Estadual liceu do Ceará	1.147	1.147
EEFM Mariano Martins	1.157	1.157
EEM Gov. Adauto Bezerra	1.854	1.854
EEM Liceu do Conjunto Ceará	1.388	1.388
EEM Jose de Alencar	1.667	1.406
TOTAL	8.583	8.016

FONTE: Elaborado pelo autor (2016).

Os colaboradores da pesquisa foram professores(as) lotados na disciplina de Educação Física das escolas participantes do estudo, convidado 01 professor por escola a compor o grupo focal (GF), o de maior carga horária, totalizando 06 professores(as) dentro do campo amostral que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: 1) ser professor(a) efetivo da Rede Estadual no Município de Fortaleza; 2) o(a) professor(a) deveria ter sido lotado em pelo menos duas escolas de regiões diferentes das seis regiões escolhidas para a pesquisa; 3) apresentar interesse, disponibilidade, bem como aceitar participar dos encontros coletivos do grupo focal (GF) como técnica para coleta das informações do estudo. Após o aceite em participar, os(as) professores(as) assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

Como critério de exclusão, foi utilizado o critério de o(a) professor(a) não ter licenciatura ou licenciatura incompleta em Educação Física, de tal forma que se excluíram da pesquisa estagiários(as) e outros(as) docentes que, porventura, estavam assumindo a referida disciplina sem licenciatura específica na área.

Ademais, foi previsto para essa etapa, caso o(a) professor(a) convidado(a) não tivesse interesse em participar do estudo, o convite a outro(a) professor(a) da escola, bem como se nenhum(a) professor(a) da escola aceitasse, passaríamos para a segunda escola com maior número de matrículas por aluno(a). E, conseqüentemente, feito o convite para compor o grupo focal (GF). Não obstante, não ocorreu nenhum desses casos em particular em nenhuma das escolas pesquisadas.

2.3 Instrumentos de coleta das informações

Como instrumento principal para coletas das informações do presente estudo foi utilizado o grupo focal (GF) (BARBOUR, 2009), o qual permitiu o aprofundamento acerca do significado das questões específicas e diretivas determinados pelo pesquisador, assim como a manifestação de uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, por meio da aproximação, integração e envolvimento com o grupo de professores(as) que compuseram o grupo alvo da pesquisa (GATTI, 2005; MINAYO, 2009).

Adotou-se o GF como técnica para a construção das informações, por considerar que este favoreceria o compartilhamento de ideias, experiências, sentimentos e pontos de vistas, possibilitando a reflexão e até mesmo a mudança de posição ou justificação das convicções iniciais (MINAYO, 2009). O objetivo principal de um grupo focal é revelar as percepções dos(as) colaboradores(as) sobre os tópicos em discussão. Dessa maneira, as pessoas são convidadas para participar do diálogo sobre um determinado assunto (OPPA; MORETTÍ-PIRES, 2012).

Vale ressaltar, ainda, que o trabalho desenvolvido por meio dos grupos focais permite compreender as etapas do processo de construção da realidade por determinados grupos sociais, práticas cotidianas, ações e reações, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica essencial para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, preconceitos, significados e simbologias que predominam no trato de uma dada questão por a(u)tores que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema observado (GATTI, 2005).

Ainda sobre esse ponto de vista, quando da utilização dessas técnicas em grupo, os(as) participantes muitas vezes não se conhecem, mas possuem características comuns e compartilham das mesmas características demográficas, tais como nível de escolaridade, condição social, ou todos(as) são funcionários(as) do mesmo setor do serviço público, como no caso do estudo aqui em específico (OPPA; MORETTÍ-PIRES, 2012).

O GF do presente estudo contou com a participação de 06 professores(as) da disciplina de Educação Física da rede estadual de ensino do Ceará, como interlocutores(as) deste processo. A constituição do grupo focal para esse estudo levou em consideração a orientação de alguns autores da literatura, atendendo ao critério de que cada grupo deve ser organizado com pequeno número de pessoas para incentivar a interação entre os membros, e apontam para que o tamanho do grupo fique em média entre 6 a 10 integrantes (OPPA; MORETTÍ-PIRES, 2012).

Como parte da operacionalização dos encontros do GF, precipuamente, foi realizada a sua preparação, a partir da elaboração de roteiros prévios que serviram como guia, contendo tópicos com temas provocadores, o qual norteou e sistematizou as questões e as diretrizes dos objetivos em cada momento de reunião do grupo. Os roteiros (apêndices B, C, D, E) foram utilizados com fins de flexibilizar e garantir que, ao longo dos encontros, se necessário, fossem feitos ajustes, sem fugir dos objetivos estabelecidos pela pesquisa (GATTI, 2005).

Para tanto, vale ressaltar que foi realizado um total de 04 (quatro) encontros do GF. O período dos encontros aconteceu entre os dias 17 de maio de 2016 a 24 de março de 2017 e contou com a participação de todos(as) os(as) integrantes do GF selecionados para a pesquisa. Os encontros ocorreram sempre no período da manhã, com a duração variando de acordo com os objetivos propostos e das demandas desenvolvidas no grupo.

Outrossim, para cada encontro foi prevista a organização dos materiais para as vivências, tais como: gravador, diário de campo e lanche, utilizados na sessão, bem como a definição, solicitação e reserva do local dos encontros. O ambiente da reunião do GF foi preparado de modo a garantir que os participantes pudessem se sentir confortáveis e seguros para dialogar e exporem suas percepções sobre as questões relativas à pesquisa. Sobre isso, alguns autores que já fizeram uso dessa técnica recomendam que o espaço para a realização do GF, de preferência seja amplo, silencioso, ventilado e com boa iluminação, para que se assegure a privacidade e interação entre os participantes. Desta forma, o local deve se configurar em um espaço adequado para realização da técnica, com a disposição das cadeiras em formato circular, a fim de garantir uma boa interação visual e interlocução direta (GATTI, 2005; OPPA; MORETTÍ-PIRES, 2012).

O local de realização dos encontros de GF se deu em uma sala de informática⁴ desativada, que foi adaptada pela escola para sala de reuniões. A estrutura da sala é composta por uma central de ar condicionado, um quadro branco e por diversas cadeiras e mesas de estudos. Vale destacar que esse espaço é bem amplo e reservado, com uma excelente acústica.

Os encontros do GF contaram com a participação de um moderador (mestrando) e uma secretária (professora convidada). Coube ao moderador: introduzir a temática; facilitar as discussões e diálogos; apresentar questões para o aprofundamento do assunto; realizar intervenções com o propósito de manter e/ou retomar o foco das discussões, criando condições para que os(as) participantes expusessem pontos de vista e analisassem a

⁴ A propósito de um aparelho público, localizado em uma escola pública na periferia de Fortaleza, pertencente à rede estadual de ensino do estado do Ceará.

problemática do estudo, assegurando que todos(as) pudessem se expressar quando sentissem vontade.

Quanto à secretária, esta auxiliou na organização e na condução dos encontros, controlando o tempo e monitorando o gravador. Coube também ao moderador e à secretária a realização do registro dos depoimentos no diário de campo, com exemplo apresentado no Apêndice H.

Em resumo, por todo o andamento da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: grupo focal (entrevista), roteiro, gravador e diário de campo. Ademais, maiores detalhes acerca da aplicação de cada um dos instrumentos utilizados serão visualizados quando da descrição e apresentação dos resultados no capítulo 5.

2.4 Etapas do estudo e Análises das informações coletadas

As etapas da pesquisa se findaram no período de exploração do estudo, divididas em: 1) aproximação do campo de pesquisa e convite para professores(as) colaboradores para constituição do grupo focal do estudo; 2) encontros do grupo focal (GF); 3) diálogo com as informações coletadas e avaliação do trajeto até então percorrido. As etapas do estudo tiveram um quantitativo de tempo total de doze meses, dentre os quais a primeira fase ocorreu em abril de 2016 e compreendeu um mês. Já a segunda etapa teve um primeiro encontro em maio de 2016 e o restante dos encontros divididos em março de 2017, representando dois meses. A terceira etapa aconteceu no intervalo da segunda etapa, que totalizou dez meses. Para tanto, como medida de tornar mais claro esse processo das etapas do estudo e da análise das informações coletadas, logo abaixo iremos descrever as atividades que foram realizadas em cada uma dessas fases:

1. Aproximação do campo de pesquisa e convite para professores(as) colaboradores para constituição do grupo focal.

Com o intuito de determinar o grupo facilitador das discussões e do processo de apropriação da relação entre a Educação Física escolar e a educação intercultural, que buscou compreender a coexistência dos diferentes pontos de vista, interpretações e entendimentos provenientes das diferentes bagagens culturais, foi feito um primeiro contato, o qual se deu pela aproximação do campo de estudo, objetivando colocar a par os(as) professores(as) convidados(as) a participar da pesquisa, apresentando-lhes a temática do estudo, organização e funcionamento da técnica, bem como visando identificar possíveis desafios para o decorrer da sua aplicação.

Esse momento aconteceu na primeira quinzena do mês de abril do ano de 2016 e ocorreu na forma de uma visita pessoal do professor-pesquisador a cada escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. Esse momento inicial foi oportuno, pois favoreceu o estreitamento das relações entre pesquisador e interlocutores(as) e, conseqüentemente, estabeleceu o desenvolvimento de um clima harmonioso para o restante do andamento do estudo.

2. Encontros do grupo focal (GF).

O segundo momento consistiu na entrada no campo de pesquisa, com a aplicação das quatro sessões com os constituintes do GF, que fundamentalmente seguiram: 1) primeiras impressões sobre a educação intercultural; 2) retomando os pontos sobre a educação intercultural e ampliação de sua compreensão para utilização no ambiente escolar; 3) apropriação da aplicação e da experiência dos(as) professores(as) da aula construída⁵ e o caminho possível; e 4) desvelando as possibilidades de uma prática intercultural nas aulas de Educação Física. Encontrando-se estas questões detalhadas no roteiro contido nos apêndices B, C, D e E do trabalho.

3. Dialogando com as informações coletadas e avaliando o trajeto até aqui percorrido.

Nessa terceira etapa da pesquisa estabeleceu-se um momento para avaliação formativa⁶ de todo o trajeto metodológico, analisando desde o primeiro contato do professor-pesquisador com o campo de pesquisa, passando-se pela reflexão sobre a sessão do GF com os(as) professores(as) interlocutores(as), seguindo com a observação da necessidade de uma revisão de sua codificação de categorias, chegando até as expectativas futuras e possibilidades vislumbradas por essa investigação.

Na etapa de análises das informações coletadas, procurou-se o desenvolvimento de caminhos que conduzissem para uma trajetória metodológica, enfatizando a natureza interativa do processo de análise qualitativa dos dados. Assim, para a análise inicial dos resultados coletados, utilizamos preliminarmente como base a técnica de criação de uma codificação de categorias provisórias⁷ (BARBOUR, 2009).

⁵ A propósito da parte que demandou uma aula construída, com base nos princípios e pressupostos da educação intercultural, sendo descrito como maior aprofundamento na parte dos resultados da pesquisa.

⁶ É também chamada de processual. É aquela realizada durante todo o decorrer do processo. A avaliação formativa tem a ideia de sistematizar o funcionamento do processo, levando o professor a observar mais metodicamente, compreendendo melhor seus funcionamentos, a fim de ajustar suas intervenções pedagógicas e situações didáticas na expectativa de aperfeiçoamento (PERRENOUD, 1999).

⁷ A criação de uma codificação de categorias provisórias é uma situação muito diferente da envolvida na abordagem quantitativa, na qual os códigos de categorias são determinados antes da administração dos instrumentos de pesquisa (BARBOUR, 2009).

No desenvolvimento de uma codificação de categorias provisórias, ainda que se tenha um guia de roteiro como ponto de partida, é indicado não se basear somente neste para gerar todos os temas e categorias, mas de ser suficientemente flexível para incorporar temas introdutórios também demandados pelos participantes do grupo focal (BARBOUR, 2009).

Propôs-se para análise e apresentação dos resultados desta pesquisa a lógica da técnica de análise temática (MINAYO, 2009), como técnica de tratamento de dados que prevê uma trajetória em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados e interpretação.

A primeira fase foi a pré-análise, na qual se procurou fazer uma leitura de todo o material selecionado, com fins de ter uma visão do todo e a elaboração de pressupostos iniciais desenvolvidos para a investigação. Esse momento também buscou apreender as particularidades do conjunto do material a ser analisado e determinar os conceitos teóricos que orientaram a análise. Dessa forma, procedeu-se nessa etapa a leitura compreensiva do material obtido, estabelecendo um olhar minucioso e atento aos detalhes.

Em seguida, passou-se à etapa de exploração do material, a fase que compreendeu o mergulho de fato na análise do material coletado, que foi consubstanciado da transcrição das falas dos(as) interlocutores(as). De maneira que esse material foi organizado conforme: a) distribuição de trechos segundo o esquema de classificação inicial, em que identificamos as ideias explícitas e implícitas, e que objetivou fundamentalmente problematizar essas ideias; b) leitura dialogada com as partes do texto transcrito da análise, mediante a relação com informações de outros estudos acerca do assunto e com o referencial teórico, tentando aferir os depoimentos e seus contextos; c) identificação e análise por meio de inferências dos núcleos de sentido presente nas falas dos(as) interlocutores(as); d) reagrupamento das partes do texto transcrito e redação das categorias. Assim, esse momento foi de interpretar o que os(as) professores(as) tinham falado e determinar o que poderia ser utilizado na pesquisa.

O tratamento dos resultados e interpretação foi a fase que representou a apresentação das categorias eleitas na pesquisa e a redação dos resultados. De modo que os resultados foram trilhados após a segunda etapa de exploração do material, na direção do ponto de chegada da elaboração de síntese interpretativa, que fizemos uma articulação entre os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos, se configurando na materialização dos resultados e na explicitação das categorias fundantes da investigação. Vale destacar que essas categorias desenvolvidas para a pesquisa serão aprofundadas de maneira individual, no capítulo 5, que trata dos resultados da dissertação.

Nesse sentido, apontamos que as categorias da pesquisa estão divididas em quatro blocos, sendo o 1º composto de três categorias, que são: a) a educação intercultural, que trata do respeito e da valorização das diferenças; b) a educação intercultural, que trata da interação e relações sociais; e c) a educação intercultural, que trata da diversidade cultural, identidade e multiculturalismo. O 2º bloco é composto pelas seguintes categorias: a) o diálogo como princípio e pressuposto que embasa a educação intercultural; b) a pluralidade, identidade e transversalidade como princípios e pressupostos que embasam a educação intercultural; e c) a diversidade e cidadania como princípios e pressupostos que embasam a educação intercultural. Já no 3º bloco tem-se a obtenção de quatro categorias, que são: a) desconstruir modelos pré-estabelecidos de uma cultura colonializante; b) promoção da equidade de gênero; c) inclusão de menos habilitados; e d) construção de práticas dialógicas e cidadãs. No 4º e último bloco de categorias, temos três, que são: a) jogos cooperativos e jogos populares como exemplo de aula construída que privilegia atividade de turmas mistas; b) esportes para combater os processos de preconceito e discriminação existentes nas aulas de Educação Física; e c) atividade física adaptada como reflexão sobre os conceitos de deficiência e desmistificação da visão elitista da Educação Física.

2.5 Procedimentos éticos e estratégias de rigor do estudo

Os Aspectos Éticos e Legais da pesquisa aconteceram em concordância com a Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde (BRASIL, 1996), que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos. Foram respeitados os aspectos éticos legais, sendo incorporados os três principais princípios bioéticos: a beneficência, o respeito à dignidade humana (autonomia) e a justiça e equidade, visando assegurar o caráter confidencial e ausente de prejuízo físico, financeiro ou emocional para o pesquisado.

Nesse sentido, levando-se em conta estes referenciais bioéticos, os indivíduos selecionados para participar do GF receberam todas as informações sobre a pesquisa, a fim de que pudessem ter clareza e tranquilidade em decidir se deveriam ou não aceitar o convite. Desta forma, foi solicitado aos(as) professores(as) participantes da investigação a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), firmando sobre os termos da pesquisa, e informando acerca dos objetivos do estudo e sobre a preservação dos aspectos éticos.

Os nomes dos(as) entrevistados(as) foram identificados por códigos, bem como as imagens, as falas e declarações resguardadas no compromisso de só serem utilizadas no

âmbito da pesquisa e divulgados com o consentimento dos(as) participantes, por meio de relatórios oficiais ou artigos e publicações científicas assinadas pelo pesquisador envolvido, que visem, exclusivamente, contribuir para o debate científico e o enfrentamento das questões investigadas.

Quanto aos critérios da qualidade da pesquisa, procuraram se estabelecer por meio de um método que pudesse “[...] ser confiável, merecedora de ser tornada pública para contribuir para o manancial de conhecimento sobre um determinado assunto” (GÜNTHER, 2006, p. 206). Assim, os resultados são acessíveis, as perguntas que compuseram as entrevistas da pesquisa foram claramente formuladas, como também a posição teórica e as expectativas do pesquisador foram explicitadas, num verdadeiro exercício exequível, clarificado na gênese do referido projeto. Portanto, o que revela um caminhar comprometido com a busca da qualidade desta investigação e um movimento rigoroso de posição investigativa.

Assim, após esse momento que tratou da parte dos procedimentos metodológicos da pesquisa, avançamos agora em direção ao empoderamento das bases teóricas no capítulo a seguir, que apresenta o referencial teórico do estudo, nutrindo-se das discussões acerca da educação intercultural, inicialmente a partir de alguns conceitos de cultura e os seus desdobramentos no contexto latino-americano.

3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: COMPREENSÕES A PARTIR DO CONCEITO DE CULTURA

Na história da humanidade, nunca se houve uma unanimidade quanto aos estudos sobre a cultura. Na atualidade, o tema em questão ainda é carregado de muitas dúvidas e esforços de diversas áreas em elucidar suas incongruências e particularidades, que se desdobraram ao longo dos tempos. Desta forma, o propósito desse capítulo é esclarecer inicialmente alguns dos conceitos de cultura, bem como sobre a utilização desses conceitos incorporados aos debates na Educação Física brasileira, com fins de assumir uma dimensão mais justa (GEERTZ, 2014).

Logo, acreditamos que tal compreensão faz-se necessária e primordial nesse momento e pode subsidiar a discussão das relações entre cultura e educação escolar e, por conseguinte, a ampliação do debate sobre interculturalidade até o estabelecimento do conceito de educação intercultural no contexto da América Latina e no Brasil, abordados mais adiante. Da mesma forma, entendendo como essencial e ocupando-se em tempo nesse capítulo de alguns conceitos elaborados pelo educador Paulo Freire (1983, 2006, 2011) incluído em torno de algumas categorias fundantes, como: oprimido; cultura; invasão cultural; síntese cultural; diálogo; autonomia; dentre outras, consubstanciadas em suas obras, que tiveram grande influência para o desenvolvimento dessa nova epistemologia. Assim, concluindo o capítulo com a caracterização dos princípios e pressupostos da educação intercultural e as suas contribuições como campo teórico para a educação.

3.1 Iniciando o debate sobre os conceitos de cultura

A gênese dos debates sobre as questões relativas à diversidade cultural emergiu frente a um contexto de grandes transformações sociais que se estruturaram em diferentes campos da sociedade, e que ganharam outros contornos a partir da ênfase na centralidade da cultura. De acordo com Canedo (2009), a cultura se configura na contemporaneidade como uma manifestação que evoca interesses multidisciplinares, sendo estudada por diversas áreas, como a sociologia, a antropologia, a história, a comunicação, a administração, a economia, dentre outras. Ela assume, em cada uma dessas áreas, distintos enfoques e várias formas de utilização. Nesse sentido, “[...] tal realidade concerne ao próprio caráter transversal da cultura, que perpassa diferentes campos da vida cotidiana” (CANEDO, 2009, p. 15).

Bauman (2012), no entanto, em seus estudos, nos diz que, num passado recente, as discussões referentes à ideia sobre cultura nem sempre estiveram explicitamente colocadas sob os holofotes, revelando a existência de uma grande dificuldade de explicar certas ideias e conceitos essenciais ainda não estabelecidos e incorporados à época passada. Desta forma, “[...] o caso mais evidente é o da própria noção de cultura: na década de 1960, na Grã-Bretanha, ela estava quase ausente do discurso público, em particular do discurso sócio-científico” (BAUMAN, 2012, p. 08).

Dentre as questões suscitadas pelos debates sobre cultura que hoje nos são apresentadas, a primeira é a difícil tarefa de encontrar um significado preciso da palavra cultura, que nos satisfaça plenamente para os objetivos aos quais nos dedicamos nesta produção, que ainda é geradora de inúmeras dúvidas, imprescindíveis nesse debate.

Nessa perspectiva, ouvimos falar de cultura erudita, de cultura popular, de cultura de massa, que assumem vários significados: a transmissão do conhecimento cultural; o ato ligado ao cultivo e semeio; o padrão elevado que esta associação às artes, em referência aos costumes de determinados grupos sociais, de determinadas regiões e, que por muitas vezes está relacionada àquilo que se torna tradição, distinto e necessário na sociedade em dado período de tempo (PADILHA, 2004).

No caso específico do Brasil, falamos em expressões relacionadas à cultura que representam parte da nossa vida cotidiana, como é o caso da cultura do futebol, da cultura do carnaval, da cultura da corrupção, da cultura de paz e a da cultura popular (PADILHA, 2004). Expressões mais modernas se tornaram comuns e naturais no nosso cotidiano e são utilizadas no nosso meio, como a cultura do *hip hop*, a cultura do *fitness*, a cultura do *fast food* versus a cultura *slow food*, dentre outras. Assim, a ideia de cultura pode ser muito ampla e/ou local conforme o grupo ao qual é pertencente.

Nesse sentido, Bauman (2012) descreve, em uma das suas obras que aborda a temática, que sua compreensão sobre cultura estava em sintonia com a visão sociológica prevalecente há três décadas, entendendo que ela seria um aspecto decorrente da própria realidade social. Ou seja, um dos muitos “fatos sociais” que deviam ser essencialmente apreendidos, descritos e representados e que pressupunha a existência de um fenômeno concreto chamado “cultura” que, em função do notório “retardo do conhecimento”, talvez tenha sido descoberto com atraso.

Segundo Pérez Gomes (2001), uma das primeiras formulações do termo cultura é creditada ao antropólogo Edward B. Tylor, que, ancorado no campo da antropologia clássica, a definiu como sendo aquele todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, moral, arte,

costumes e qualquer outra capacidade e hábitos adquiridos pelo ser humano como membro de uma sociedade.

Para Daolio (2004), o termo é muito confundido ou é utilizado, por vezes, de forma preconceituosa, estabelecendo-se graus de cultura, ou até mesmo é utilizado como sinônimo de classes sociais mais altas, ou ainda possui serventia como escala indicativa de bom gosto. Além disso, “Ouve-se, com frequência afirmações de ‘mais ou menos cultura’, ‘ter ou não ter cultura’, ‘cultura refinada ou desqualificada’ e assim por diante” (DAOLIO, 2004, p. 03).

É possível perceber que, a partir do desenvolvimento das diversas formas de utilização da cultura, ela se constitui em campo de competição ideológica, de luta pelo poder em espaço de representação simbólica e geradora de preconceito e exclusão social (GIROUX, 1995). Um verdadeiro terreno de batalhas, pelo domínio e monopólio das “cultur@s”, que se transforma numa espécie de “corrida do ouro”, fundido pelas novas tessituras da modernidade, que a todo instante buscam encontrar e serem portadoras de um tesouro que lhes dê um poder sobre-humano.

Nessa direção, é possível dizer que à cultura, em um sentido mais amplo da palavra, são atribuídos diversos significados. Contudo, é essencial, de acordo com Forquin (1993), antes de tudo, que se reconheça o poder arbitrário que tal emprego da palavra “cultura” pode implicar, bem como a necessidade do esclarecimento de sua terminologia. Ou seja, deve-se admitir que a escolha por um determinado significado de cultura, muitas vezes impróprio, pode gerar uma compreensão distorcida do real sentido do termo. Por isso, segundo o autor, é imprescindível o esclarecimento do vocábulo, a fim de dirimir possíveis contradições desenvolvidas em torno da palavra cultura.

Nesse tocante, Geertz (2014) menciona que, diante dessa difusão teórica estabelecida, mais do que ter entendimentos comprimidos sobre a cultura, é preciso ser intrinsecamente coerente frente a ela, mais importante ainda, é necessário ter argumentos bem definidos a propor, o que o levaria a um progresso em face desse cenário. Assim, é preciso distingui-los com cuidado, de modo que o significado em que o termo “cultura” é usado em cada caso encontre-se clarificado e livre de qualquer contaminação (BAUMAN, 2012).

Desta forma, acerca destas assertivas sobre o termo, Forquin (1993, p. 11) nos esclarece que:

Palavra-chave, palavra-guia, palavra-intersecção do vocabulário da educação, este termo ‘cultura’ é também um dos mais equívocos e mais enganadores. Observamos em seu espectro semântico uma tensão entre uma faceta individual e uma faceta coletiva, um pólo normativo e um pólo descritivo, uma ênfase universalista e uma

ênfase diferencialista. Entre os empregos atualmente pertinentes da palavra ‘cultura’, encontramos, naturalmente, desde o início, a acepção tradicional, individual, normativa, ‘promocional’.

Para ilustrar melhor esses diversos caminhos semânticos, utilizaremos, na sequência, os significados da palavra cultura adotados por Moreira e Candau (2007), que descrevem alguns entendimentos atribuídos a ela e seus desdobramentos ao longo da história, com vistas a ganhar mais corpo para essa discussão.

De acordo com os autores supracitados, por volta do século XV existiu, inicialmente na literatura, um primeiro e mais antigo entendimento sobre o termo cultura, que se referiu ao cultivo da terra, de plantações e de animais. Daí o surgimento de algumas palavras que hoje permeiam o nosso cotidiano, como agricultura e floricultura.

Sobre esse momento inicial de definição do termo, visualizamos a seguir que, segundo Willians (1992, p. 10):

Começando como nome de um processo – cultural (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana – ele se tornou, em fins do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês, um nome para configurar ou generalização do ‘espírito’ que informava o ‘modo de vida global’ de determinado povo.

De modo geral, na segunda metade do século XVIII, a ideia de cultura foi cunhada para distinguir as realizações humanas dos fatos “duros” da natureza. “Cultura” significava aquilo que os seres humanos poderiam fazer; em oposição à “natureza”, que se referia àquilo a que deveriam obedecer (BAUMAN, 2012).

De acordo com Moreira e Candau (2007), no segundo significado da palavra cultura, teve-se a ampliação dessa ideia do cultivo da terra para a mente humana, passando-se a se falar em uma mente humana cultivada, fazendo referência a algumas pessoas ou a grupos de classes sociais de padrão de cultura superior. Ainda mais, foi nessa concepção que, segundo os autores supracitados, se consolidou o caráter classista da ideia de cultura, partindo do entendimento de que somente as classes privilegiadas da sociedade europeia atingiriam o nível de refinamento que as caracterizariam como cultas. “Desse modo, a cultura europeia, erigindo-se como modelo de cultura universal, subjugou ao plano inferior e menos evoluído todas as outras culturas existentes, justificando, dentre outras práticas, a colonização” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2011, p. 02).

Dessa forma, esse sentido de cultura, que ainda hoje a associa às artes, tem suas origens ligadas a essa concepção reducionista, tal como as elites a concebem, correspondendo ao bem de apreciar a música, a literatura, o cinema, o teatro, a pintura, a escultura, dentre

muitas (CANDAU, 2002). O que, de certa forma, se configura como uma visão mais conservadora de entendimento, que estaria comprometida com a lógica eurocêntrica, que interpreta a cultura sob a perspectiva universalizante e homogeneizante do conhecimento (SOUZA; FLEURI, 2003).

Moreira e Candau (2007) acrescentam que, já no século XX, a noção de cultura passa a admitir a cultura popular, hoje tão penetrada pela mídia e pelos diversos meios de comunicação de massa, o que acentuou as diferenças e tensões entre os representantes dos significados de cultura superior e representantes da cultura popular.

Reforçando esse aspecto, Grignon (1995) nos esclarece que a diversidade se estabelece como grande responsável por acentuar essas diferenças e tensões produzidas pelas culturas populares, que se opõem às culturas dominantes e que, mesmo diminuindo em parte sua influência, sob a ação da escola, continua sendo um dos principais pilares desse choque de oposição estabelecido entre essas classes.

O autor acima citado ressalta também que a diversidade dessa oposição se pronuncia pelo interesse do capitalismo, visando à padronização da produção e uniformização da vida, afirmando que esse projeto seria pensado e proposto para as classes médias e classes dominadas, descrevendo em tempo, quais seriam os elementos mais relevantes dessa oposição, no qual evidenciamos em seguida no quadro 1.

Quadro 1 – Elementos da oposição entre culturas populares e culturas dominantes.

Culturas Populares	Culturas Dominantes
Autarquia/Isolamento	Suprematismo, expansionismo
Autoprodução	Moeda
Economia de base doméstica familiar, troca, ajuda mútua	Mercado cada vez mais amplo economia-mundo
Dependência do meio físico	Domínio do meio físico
Habilidade manual, utensílios e ferramentas	Utilização das técnicas e aperfeiçoamento das máquinas
Cultura técnica prática	Cultura técnica teórica
Tempo medido em função da duração da tarefa	Tempo medido em função do tempo-padrão de relógio
Predominância oral	Predominância escrita
Possibilidades de interpretação e de improvisação	Acumulação e concentração de saberes (cultura culta, igreja, escola)
Costume, usos de línguas vernáculas	Literatura, leis e regulamentos
Tradição	Conhecimentos nacionais e internacionais

FONTE: Adaptado de Grignon (1995).

Observamos, assim, que tais elementos expressos no quadro se estabelecem muito fortemente arraigados à escola, constituindo-se como uma ação exercida nesse espaço institucional, que contribui diretamente para reforçar as características uniformes e homogeneizantes da cultura no contexto atual, sendo analisada como maior densidade num momento a posteriori.

Para Moreira e Candau (2007), existiu um terceiro sentido da palavra cultura, que foi originário do Iluminismo e a relaciona a um processo secular de desenvolvimento social. Esse significado manteria suas bases alicerçadas nas ciências sociais, propagando a crença em um processo harmônico de desenvolvimento da humanidade, que estaria organizado por etapas visivelmente bem definidas, por quais todas as sociedades, obrigatoriamente, teriam que transpor. No entanto, “[...] tal processo acaba equivalendo, por ‘coincidência’, aos rumos seguidos pelas sociedades européias, as únicas a atingirem o grau mais elevado de desenvolvimento” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 26).

Em um quarto sentido, a palavra “culturas”, no plural, faz menção aos diversos modos de vida, significados e valores compartilhados por diferentes grupos e classes sociais em seus períodos históricos. Trata-se de uma visão antropológica, em que se enfocam os significados com os quais os grupos compartilham, ou seja, os saberes e conhecimentos culturais. Nessa direção, a cultura identifica-se, assim, com a própria condição de vida de todos os seres humanos, um produto das ações e das representações da realidade e visões de mundo adotadas pelo grupo (GEERTZ, 2014).

Sacristrán (2002) explicita que o conceito de cultura representa aquilo que nos humaniza, que nos dignifica, e que não vem dado pela natureza. Nessa lógica, a cultura é entendida como a cultivação das possibilidades do ser humano, a partir da crença de que em si mesmo é possuidor de algo valioso, com potencialidades para aperfeiçoamento e melhoramento de seu estado. Nesse sentido, prevalece a ideia de cultura como uma complexa teia de herança social, de origem não-biológica, de saberes, práticas e crenças que definem o controverso campo de disputa da vida dos indivíduos e dos grupos que compõem a sociedade (PÉREZ-GOMES, 2001).

Por fim, Moreira e Candau (2007) nos apresentam um quinto e último significado da palavra cultura, o qual tem tido, relativamente, certo impacto nas ciências sociais e nas humanidades em geral. Este, tendo sido derivado da antropologia social, semelhantemente se refere a significados compartilhados. Por outro lado, se difere da concepção anterior, no que tange acrescentar também a dimensão simbólica. Assim, nessa concepção concebe-se a cultura como uma prática social e não mais com objeto associado às artes ou ao estado de ser das civilizações. Desta forma, não somente, mas também, “[...] quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27).

Em conformidade com o exposto, Pérez-Gomes (2001, p. 17) expõe que considera cultura:

[...] como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social. Contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições [...] que circundam a vida da comunidade.

Ainda continuando nossa tentativa de encontrar um significado adequado sobre cultura, apoiamo-nos em Bauman (2012), que desenvolve três conceitos: a cultura como conceito hierárquico; a cultura como conceito diferencial; e o conceito genérico de cultura.

O primeiro deles, a cultura como conceito hierárquico, se relaciona à classificação das pessoas segundo seu nível cultural, fazendo a distinção das pessoas “cultas”, que seriam dotadas de características de excelência, como instruído, educado, requintado, em oposição a pessoas “incultas”, que não seriam possuidores de nenhum desses atributos. Assim, no entendimento dessa lógica hierarquizante, uma pessoa que tem cultura é o antônimo de alguém inculto, de conotação inferior (BAUMAN, 2012).

Salienta-se ainda que, segundo o autor acima citado, para explicar a noção hierárquica de cultura houve o desenvolvimento de vários pressupostos que se mostraram necessários nesse processo. São eles:

1) Herdada ou adquirida, onde a cultura é parte inseparável do ser humano, configurando uma propriedade muito particular, que partilha a personalidade e a qualidade singular de ser, ao mesmo tempo em que a essência definidora e a característica existencial descritiva da criatura humana.

2) A qualidade de um ser humano pode ser moldada e adaptada; no entanto, ela também pode ser abandonada, sem nenhuma interferência, como uma terra inculta e virginal, deixada de lado e resguardada ao seu caráter mais primitivo. Onde o meio pelo qual a imensidão da natureza seria forçada a se ajustar às necessidades humanas.

3) A noção hierárquica de cultura é saturada de valor, expressando que, para qualquer pessoa treinada nas preocupações descritivas da antropologia de base pós-boasiana, teria ainda que assumir uma posição tendenciosa na conhecida discussão a respeito da comparação e/ou relatividade das soluções culturais. O termo “culturas”, segundo o autor, dificilmente do ponto de vista hierárquico, poderia ser usado no plural, já que o conceito só teria sentido se denotado como *a cultura* – existindo como natureza ideal do ser humano, e *a cultura* – como esforço consciente, devoto e duradouro para atingir esse ideal, para alinhar o processo de vida objetivo com o potencial mais elevado da vocação humana.

O segundo conceito, diferencial, se refere ao emprego do termo “cultura” para explicar as diferenças aparentes entre comunidades de pessoas, sendo elas temporárias, ecológicas ou sociais. O uso do conceito diferencial de cultura se funda nas ciências sociais que são universais e onipotentes, compartilhando a função que lhe é atribuída com ideias, tradição, experiência de vida, dentre outras. Dessa maneira, o conceito diferencial de cultura está associado a todas as estruturas teóricas impostas sobre o corpo acumulado das experiências humanas possíveis.

Semelhantemente, ao primeiro conceito cunhado por Bauman (2012), o conceito diferencial de cultura também passou a ser sustentado por diversas premissas tácitas (por vezes explícitas), que deveriam permanecer como seus atributos inseparáveis ao longo da história, sendo eles:

1) O pressuposto da incompletude básica do ser humano, o qual o autor julga como o mais importante e seminal, que se fundamenta na crença lockiana⁸ que se reapresenta de maneira mais moderada, e se refere à afirmação de que os seres humanos não são totalmente determinados pelo seu genótipo – condição inata do ser humano –, mas por todas as experiências adquiridas pelo meio do contexto cultural. Assim, se restrito somente aos seus aspectos somáticos, biológicos, um ser humano potencial seria incompleto, inacabado, atrofiado, estacionado em seu estado embrionário.

2) O pressuposto das várias formas socioculturais, que chegam a ser mutuamente exclusivas, e são correspondentes a um só conjunto de condições não-sociais – biológicas, naturais, ambientais, ecológicas. Nesse sentido, a cultura seria tratada com objetivos de unificação e moldagem, sob um disfarce atualizado das estáticas da raça e do ambiente físico, buscando ordenar as culturas conhecidas numa só sequência evolutiva. No entanto, a cultura é possuidora da energética da atividade humana, que é colocada em ação contra a natureza imóvel, mas que, de modo deliberado, é contraposto por alguns autores que consideram a diversidade de culturas como um dos fatos não problemáticos, tratando o fato de elas resistirem à fusão e tenderem a manter suas características distintivas como um problema a ser explicado.

3) O pressuposto implícito de que nada que seja universal pode ser entendido como um fenômeno cultural. Bauman (2012) cita a existência de inúmeras características

⁸ O termo faz referência às ideias de um dos mais importantes filósofos ingleses modernos, John Locke, que escreveu um livro chamado *Ensaio Acerca do Entendimento Humano* (1690), que inaugurou a escola chamada *Empirismo Britânico*, cuja tese é de que todo conhecimento humano provém da experiência, contrapondo-se ao racionalismo, que privilegia a razão como fonte segura do conhecimento e que fundamentou as ideias de Bauman (2012) na construção e formulação do pressuposto da incompletude básica do ser humano.

universais de sistemas sociais e culturais, que não pertencem ao campo que a palavra cultura denota. Ressaltando que muitos antropólogos passam por grande verdadeiro martírio para provar que as supostas similaridades culturais na verdade não são culturais e deveriam ser relacionadas a fenômenos psicobiológicos ou protoculturais. Assim, revelando ser uma raridade na literatura antropológica, a opção extremada dentre os muitos significados do termo defendidos como afirmação empírica.

4) O pressuposto da universalidade cultural, que, segundo Bauman (2012), tem na única ideia de universalidade compatível com o conceito diferencial de cultura apoiada na presença universal de algum tipo de cultura na espécie humana – como no caso da linguagem saussuriana. Logo, questiona o autor se essa declaração significa antes uma característica universal dos seres humanos, mas se não a própria cultura em si. Desta forma, prevalece uma evidente contradição entre as generalizações e as conhecidas tentativas dos culturologistas diferenciais de produzir inventários sobre os universos culturais.

5) Como último pressuposto, Bauman (2012) revela o esforço dos usuários do conceito diferencial em construir uma estrutura para fixar suas descobertas, que teve em Franz Boas seu grande representante, concentrando-se em características culturais individuais consideradas isoladamente. No entanto, tal estratégia não se mostrou eficiente, tendo sido levada ao fracasso. Para entender “fatos” acumulados de modo veloz e controlá-los, era necessário construir um modelo sistemático, que pudesse acomodá-los de maneira segura e adequada, tornando-se, assim, inteligíveis. Para tanto, a tarefa vital acabou sendo admitida, pelo próprio Franz Boas, se reverberando no “apreender o ponto de vista nativo, sua relação com a vida”, e perceber “*sua* visão de *seu* mundo”.

No terceiro e último conceito de cultura, o conceito genérico, Bauman (2012) torna público que o conceito nutriu-se das partes que foram desconsideradas e não declaradas no conceito diferencial. A noção genérica estaria construída em torno da dicotomia mundo humano *versus* mundo natural, ou seja, da tradicional questão da filosofia social europeia, que distingue o que acontece ao homem e à mulher e ao que o homem e a mulher fazem. Desta forma, o conceito genérico tem a ver com os atributos que intercomunicam a espécie humana ao distingui-la de tudo o mais. Em outras palavras, o conceito genérico de cultura diz respeito às fronteiras do homem e do humano.

Bauman (2012) revela que o tema ainda é um dos mais polêmicos de toda a ciência da cultura e que tem apresentado inúmeras soluções alternativas, nem sempre adequadamente compatíveis. Por isso, a seguir, evidenciamos uma tentativa clara do autor de classificar as mais influentes, que se enumeram:

1) Uma alternativa é definir a cultura, desde sua gênese, como um conjunto único, total e indivisível de significados e instrumentos simbolizados, atribuíveis somente à humanidade em seu todo. Assim, “[...] de acordo com Leslie A. White, ‘a cultura da espécie humana é na realidade um sistema único, singular; todas as chamadas culturas são apenas porções distinguíveis de um só tecido’” (BAUMAN, 2012, p. 92).

2) Outra alternativa espelha-se no modelo estrutural-funcionalista de sistema social. O caráter genérico do conceito de cultura preconizado por ela escora-se no pressuposto da universalidade dos pré-requisitos que devem ser obrigatoriamente atendidos para garantir a sobrevivência de todo sistema social pensado. A abordagem em questão, na verdade, parece muito próxima das preocupações dos colecionadores de animais, que, via de regra, têm o desejo de acumular padrões de referência convenientes, visando comparar culturas basicamente distintas e fechadas (BAUMAN, 2012).

3) No mesmo ponto de vista, do moderno estudo da cultura sob a forma de ideias durkheimianas, seus disseminadores, Malinowski e Boas, alimentam a tese dos “universais éticos” do conceito genérico de cultura, que tira as culturas das condições de objetos isolados e torna possíveis algumas comparações válidas, ao mesmo passo que existem culturas no plural e condições no plural. Por alguma razão, contudo, é defendida a preferência que elas sejam matérias incompletas. Assim, “[...] o que é ‘genérico’ na cultura supostamente constitui um corpo estranho, um elemento de fora, imposto aos fenômenos culturais por conjuntos de fatores não submetidos a uma regulação cultural de verdade” (BAUMAN, 2012, p. 95). Essa associação é inevitável, por conta da abordagem estrutural-funcionalista da ética e é quase a única admitida pela corrente sociológica nos dias de hoje.

4) Nesse relação estrutural, se explora a prioridade do social sobre o individual, que só faria sentido se fosse possível, na realidade, conceber a existência de uma sociedade sem cultura. Se as normas culturais são colocadas em evidência, uma sociedade em luta pela sobrevivência, a consequência disso é que essa sociedade deve ser fruto de uma forma não cultural, na verdade, sem recursos culturais de qualquer espécie ou conjectura. Assim, “[...] a ideia de que um indivíduo culturalmente padronizado é uma precondição da sociedade – da mesma forma que uma cultura baseada na sociedade é precondição de um indivíduo social – vez por outra se manifesta no pensamento dos sociólogos” (BAUMAN, 2012, p. 96).

5) Por fim, o autor (BAUMAN, 2012) descreve o último aspecto, que, entre todas as qualidades da psicologia humana, visa apresentar uma oposição ao animal, uma característica em particular configurada como campo de estudos e, por vezes, demasiadamente discutida por diversos autores, de forma geral e em particular, como um dos

traços mais evidentes dos seres humanos e postulante provável ao papel de alicerce da cultura no sentido genérico.

Desse modo, essa característica, objeto de tratamento preferencial, foi a capacidade humana de pensar simbolicamente e produzir símbolos arbitrários e atribuir-lhes significados aceitos do ponto de vista coletivo na sociedade. Um exemplo real desse aspecto é a ideia da linguagem como característica distintiva das criaturas humanas, que está estabelecida em nossa tradição intelectual desde tempos mais antigos. Em vista disso, “[...] talvez esse aspecto do destino histórico da etnolinguística possa explicar, em parte, por que a linguagem, ou a produção de símbolos em geral, foi desde logo aclamada, e sem resistência notável, como o cerne universal e básico da cultura humana, como seu alicerce” (BAUMAN, 2012, p. 97).

Não obstante, em face do exposto, torna-se clara a evidência dos diferentes conceitos de cultura e das muitas escolhas e caminhos adotados pelos diversos campos de estudo, tendo em vista todo o processo histórico de incorporação, ampliação e utilização do termo. De fato, por toda parte, é inegável e saliente a importância que os inúmeros processos de conceituação de cultura representam até então, mas que, obrigatoriamente, hospeda em sua feitura a utilização de teorias relativas ao seu desenvolvimento.

Sobre tal aspecto, Veiga-Neto (2003) nos esclarece que muitas das discussões estabelecidas sobre cultura, por um bom período, se restringiram às questões de superfície, não no sentido literal, denotando “superficialidade”, mas, sobretudo, apontando para o principal objeto dos debates, que era simplesmente identificar quais os marcadores culturais que serviriam para demarcar a “verdadeira” cultura, nesse caso, a alta cultura. Ao invés disso, o que se fez foi tão somente centralizar as discussões a partir de uma base assumidamente comum. “Assim, a modernidade esteve por um longo tempo, mergulhada numa epistemologia monocultural” (VEIGA-NETO, 2003, p. 07).

Contudo, apresenta-se em oposição à evidência de novas formas de configuração cultural, de base crítica⁹ e pós-crítica¹⁰, que analisam sob outras lógicas o conceito de cultura,

⁹ Refere-se ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, que, a partir dos anos de 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo tardio e influenciaram sobremaneira o pensamento ocidental, particularmente dos anos 40 a 70 do século passado. Esses pensadores constituem a chamada “Escola de Frankfurt”, destacando-se, entre seus membros: Max Horkheimer, coordenador da Escola de 1930 até 1967; Herbert Marcuse, mais conhecido no Brasil em 1970, por seus livros aqui publicados; Theodor Adorno, que ingressou no Instituto no final de 1930 e dirigiu-o de 1967 a 1969; Walter Benjamin, bolsista do Instituto nos anos 1933-1940; e Jürgen Habermas. O termo “teoria crítica” se consagrou a partir do artigo de Max Horkheimer, publicado em 1937, *Teoria tradicional e teoria crítica*, em oposição ao “materialismo histórico”, utilizada pelo marxismo ortodoxo, hegemônico na época (PUCCI, 2001).

que se estabeleceram num contexto marcado pelo crescente processo de globalização e permeadas pelos múltiplos movimentos simbólicos transnacionais. Contexto que, quando estabelecido a uma ligadura de movimentos de fluxos, deslocamento de fronteiras e hibridizações culturais, tem-se colocado em dúvida as noções das concepções conservadoras de formações culturais (HANNERZ, 1997; CANCLINI, 2000 *apud* MARQUES, 2015).

Em síntese, observa-se que muitos desses conceitos que foram desenvolvidos e apresentados se estabeleceram pelo véis conservador que, em grande parte, entende a cultura como a hierarquização cultural que opera a partir de noções e usos arbitrários, fincados num processo de distinção essencialista e elitista do juízo saturado de valor, que desconsidera as peculiaridades e interações que simbolizam o fenômeno cultural.

Nesse sentido, os conceitos de cultura, até certo tempo, vistos como cânones e inabalados, hoje, são repensados, em busca de uma nova significação capaz de atender adequadamente a essa moderna configuração cultural e suas demandas emergentes. Desse modo, observa-se a apresentação de um cenário pautado pelo o excesso de desafios e de questões que precisam ser urgentemente superados. E que tem a escola estabelecida como um desses espaços, que, inevitavelmente, precisa ser reinventada (CANDAU, 2010).

Assim, por todo o exposto, caminha-se para o horizonte da próxima seção, apropriando-se dos debates sobre cultura e educação escolar, inferindo-se como a escola, enquanto instituição social, se configura como entidade mantenedora de poder que produz e reproduz significado por meio de suas práticas educativas.

3.2 Cultura e educação escolar

Estabelece-se, atualmente, entre cultura e educação escolar, inegavelmente, uma relação muito próxima e orgânica (FORQUIN, 1993), mas que ainda é geradora de muitas dúvidas sobre esse binômio. De modo que não há uma educação que não esteja submersa na cultura da humanidade e, particularmente, seja desassociada do momento histórico e do

¹⁰ Teoria que se tornou dominante no caso do Brasil, após uma apropriação inicial de Foucault e dos estudos culturais em 1990, por influência das traduções de Tomaz Tadeu da Silva de estudos foucaultianos (1994, 1998), de autores vinculados aos estudos culturais de corte pós-crítico (SILVA, 1995, 1999; HALL, 1971), de estudos dos aportes pós-modernos (SILVA, 1993), tendo uma larga ampliação de estudos pós-estruturais e pós-coloniais referenciados em Bhabha, Deleuze, Derrida, Laclau, Mouffe, Stuart Hall, assim como leituras pós-estruturais de autores marcados por traços estruturalistas, tais como Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos. Trata-se de uma expressão que se ocupa de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas. Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas (LOPES, 2013).

contexto em que se situa. Nessa perspectiva, não é possível idealizar uma experiência pedagógica “desculturalizada”, ou melhor, em que nenhum traço cultural específico a configure (CANDAUI, 2012).

Nesse sentido, isso decorre em parte da própria complexidade e dos diversos sentidos que são atribuídos ao termo cultura, como visto anteriormente, como fruto das múltiplas ressignificações no campo da cultura e da pedagogia ocorridas ao longo da história. Essas ressignificações parecem tornar ainda mais visíveis a questão das diferenças culturais. Tendo, dessa forma, os embates sobre a diferença e os diferentes se acirrado e revelado a opressão, a exploração e dominação de um grupo (VEIGA-NETO, 2003).

Oliveira (2006) comenta que, diante desse quadro de denúncias e críticas ferrenhas à escola, o debate educacional integrou ao seu discurso a valorização das diferenças, implicando na ressignificação de ações e concepções pedagógicas, com vistas a solucionar os problemas do modelo escolar tradicional que, historicamente, apresentou-se incapaz de lidar com as diferenças. Segundo o autor,

Os processos educativos, ao ocorrerem num sentido de mão única, implicam uma pedagogia da homogeneização que, pautada num discurso ingênuo de que ‘aos olhos do educador todos são iguais’, acaba por cindir e ignorar as diversas formas de estar no mundo, expressadas pelas diferentes culturas e contextos dos educandos (OLIVEIRA, 2006, p. 66).

Hoje, essa consciência desse caráter monocultural exercido pelas escolas se tornou público, assim como evidente a necessidade de romper com esse modelo e constituir práticas educativas em que o daltonismo cultural¹¹ seja superado e suas implicações negativas no espaço escolar sejam desveladas. Desta forma, a educação tem veiculado predominantemente uma visão padronizada e monocultural, em detrimento da visão plural e diversa de cultura. E que, muitas vezes, tem-se atribuído a tantos outros motivos, que não se configuram como as causas reais, como observamos na passagem sobre essas tarefas levantadas por Candau (2012, p. 30):

Também na educação esta perspectiva tem se traduzido de diferentes maneiras, algumas mais sutis e outras mais explícitas. Está presente quando o fracasso escolar é atribuído a características sócias ou étnicas dos/das alunos/as; quando diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem dos alunos e alunas, considerando que uns/mas são melhores que os/as outros/as, têm maior potencial e para se desenvolver uma educação de qualidade não podem se misturar com sujeitos de menor potencial; quando como professor/as nos situamos diante dos/as alunos/as

¹¹ O conceito foi elaborado pelos autores portugueses Stephen Stoer e Luiza Cortezão (1999), em analogia às pessoas com a deficiência de identificar tons cinzentos, os daltônicos, o que, em função da não conscientização da diversidade cultural estabelecida na atualidade, pode se constituir uma espécie de “daltonismo cultural” (CANDAUI, 2012).

a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; quando valorizamos exclusivamente o racional e desvalorizamos os aspectos emocionais presentes nos processos educacionais; quando privilegiamos somente a comunicação verbal, desconsiderando outras formas de comunicação humana com a corporal, a arte, etc.

Colocadas essas questões, particularmente no âmbito da educação escolar, observa-se que são enormes as consequências dessa prática que privilegia um conhecimento mais que o outro, que configura a ideia do saber único, mencionados por Sodré (2012), com efeitos extremamente danosos à educação, de premissa o monismo cultural¹², que exclui os saberes de alunos(as) de diferentes extratos sociais.

Para Candau (2014), faz-se necessário questionar essa lógica, que supõe obrigatoriamente a identificação de outros saberes e critérios de rigor que operam em contextos e práticas sócias não hegemônicas. Nesse sentido, “[...] daí decorre a possibilidade de diálogo entre saberes, o que exige substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes” (CANDAUI, 2014, p. 34).

Compreende-se então, que, nessa perspectiva, nós professores(as) somos chamados(as) ao desafio de problematizar essas questões consubstanciadas pelo conhecimento escolar e, num ato de humildade, reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais existentes, levando em conta o seu saber de experiência feito¹³, a fim de promover uma ecologia de saberes no ambiente escolar. Assim, implícito a tal desafio, supõe-se a ampliação da nossa concepção de quais saberes/conteúdos devem ser abordados na e pela escola.

Conforme aponta Candau (2014), trata-se de uma dinâmica essencial a ser refletida sobre as discussões referentes às concepções de currículo, que visam a incorporação dos diferentes universos culturais nos currículos escolares, de preferência, que estejam em consonância com a perspectiva da educação intercultural. Pois um currículo guarda estreita correspondência com a cultura a qual se organiza, de modo que, ao proceder a uma análise de um determinado currículo, podem inferir-se não só os conteúdos que são vistos como importantes naquela cultura, como também de que maneira se priorizaram alguns conteúdos em detrimento de outros, sendo esse o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura (VEIGA-NETO, 2002).

Todavia, Pérez-Gomes (2001) nos alerta que a educação escolar vigente praticamente permaneceu inalterada nessas últimas décadas, mesmo que tenham ocorrido

¹² Utilizado por Sodré (2012) em substituição ao termo desenvolvido por Boaventura Santos (2002), a monocultura do saber e do rigor, em referência à ideia de que único saber rigoroso é saber científico.

¹³ A propósito dos saberes produzidos pelas classes minoritárias (FREIRE, 1983).

significativas mudanças no âmbito social, permaneceu numa base sólida e hegemônica. Por conseguinte, a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, fundada essencialmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, segue priorizando o comum, o uniforme, o homogêneo, permeada por esses tantos elementos constitutivos do universal e por seus currículos engessados e imutáveis (CANDAUI, 2012).

Em vista disso, os muitos entendimentos atualmente sobre o que seja cultura, sobre o que seja educação e sobre a relação entre ambos se estabelece no cerne de tais embates. Nesse contexto, a própria função atribuída à educação acabou por transformar a pedagogia enquanto campo de conhecimento e a escola, enquanto instituição, em locais de verdadeiros choques teóricos e práticos em torno de infinitas questões que se desenvolvem em meio ao cenário cultural.

Dessa maneira, é extremamente importante entender a escola como um local de cruzamento de culturas, que geram tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados, que são refletidos na compreensão da rotina escolar, dos modos de intercâmbio e, conseqüentemente, na obtenção dos efeitos provocados nas gerações mais modernas. Assim, é imprescindível “[...] compreender a complexa rede de culturas que se entrecruzam na vida da escola” (PÉREZ-GOMES, 2001, p. 13).

Nesse diálogo, dessa incontestável relação entre cultura e educação escolar requer que percebamos o que estamos fazendo, na escola, na comunidade e, conseqüentemente, na sociedade em que vivemos, senão mergulhados cotidianamente no mundo cultural, no qual nós mesmos somos responsáveis por construir, envoltos nas relações que estabelecemos, em determinados contextos que participamos.

Sobre essa questão, Moreira e Silva (2013) nos esclarece que a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, que se configura por aquilo que se luta e não por aquilo que se recebe. Assim, nessa visão, a cultura é inseparável dos grupos e classes sociais. Ou melhor, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais, sendo o currículo escolar o terreno privilegiado de manifestações desses conflitos. Desta forma, “[...] a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 37).

Nesse sentido, o currículo não é visto – tal como na visão tradicional – como um local de transmissão dogmática e unitária, mas, sobretudo, como um campo de imposição tanto da definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto ao próprio conteúdo dessa cultura (MOREIRA; SILVA, 2013). Não obstante, convém ter presente também que não há como negar hoje a importância da cultura e suas influências nos processos

educacionais, reconhecendo a certeza que a escola é um cenário em que diversas culturas entram em conflito, tendo em vista a veiculação de seus distintos signos e significados.

Em suma, perante a isso, a escola volta-se para a reeducação de seu próprio olhar para a questão cultural, no reconhecimento de seus a(u)tores e de todos(as) os(as) envolvidos(as) nesse processo, à medida que a nós é posta a difícil tarefa de tangenciar as compreensões, como a missão, enquanto docente, submetendo nossa prática, adequada à realidade escolar a um exame crítico, para compreender a trama oculta de intercâmbios e significados que constituem a rede simbólica em que se formam os estudantes, a fim de oferecer-se como plataforma educativa e atender as exigências educacionais na contemporaneidade (PÉREZ-GOMES, 2001).

Assim, decorre daí a necessidade de se caminhar para o debate no contexto da Educação Física (EF), buscando estabelecer uma profundidade da temática no universo mais particular, que nos proporcionará um retrato condigno na seção que se aproxima e que trata dos conceitos de cultura incorporados à área da EF enquanto disciplina escolar obrigatória e que, historicamente, se constituíram como campo de estudos e inferências da cultura.

3.3 Os conceitos de cultura na Educação Física

O termo cultura se estabelece na Educação Física à medida que os debates na área ganham força e avançam na discussão de novos entendimentos para o seu campo de atuação. De acordo com Daolio (2004), a partir da década de 80, inicia-se o debate acadêmico na Educação Física, questionando-se a perspectiva biológica e trazendo aos holofotes para a questão sociocultural. Assim, estas discussões avançaram na tentativa de superação das visões mais tradicionalistas, voltando-se para uma perspectiva da cultura corporal (SOARES *et al.*, 1992), que passou a entender o corpo como um ser social e cultural (BRACHT, 2005), dotado de sentidos e significados.

Esse período foi marcado por uma enxurrada de propostas que tinham como finalidade romper com a lógica da Educação Física mais tradicionalista, que, na época, se identificava como um campo de atuação que privilegiava exclusivamente o ensino dos esportes, centrados em si, como única forma de apropriação dos saberes produzidos e ensinados como hegemônicos (MOURA, 2012).

Daolio (2004), em seus estudos sobre a Educação Física e o conceito de cultura, nos revela que este termo cultura já faz parte do universo da Educação Física há pelo menos duas décadas e que uma tentativa atual de vários acadêmicos da área parece unânime em ter

que compreender as diversas manifestações corporais humanas por meio da perspectiva cultural.

Ao referir-se ao tema, Daolio (2004) apresenta uma análise com base na utilização da expressão cultura, com alguns dos principais autores contemporâneos da Educação Física brasileira, na qual intenta o aparecimento do termo como frequência em publicações da área, revelando o interesse crescente, muito embora isso ocorra com sentidos diferentes, sem levar em consideração suas origens, o que acarreta, por vezes, o emprego reducionista e superficial, ou até mesmo impróprio, quanto à expressão.

Nesse sentido, o termo cultura ocupa um lugar central no campo da Educação Física, ao qual são atribuídos, basicamente, dois sentidos: um primeiro, que estaria relacionado ao seu campo de intervenção em específico, pela primazia de adequar-se à cultura local, tendo, nesse sentido, as atividades do campo mais tradicional da Educação Física, como o esporte, ginástica, jogos e brincadeiras. E no segundo sentido tem-se a cultura se tornando objeto de investigação e capital cultural a ser apropriado pelos a(u)tores sociais (MOURA, 2012).

Ancorado no estudo de Moura (2012) sobre a perspectiva cultural, que identificou três matrizes teóricas distintas que associam o termo cultura ao campo pedagógico da Educação Física, foram categorizadas três matrizes teóricas: 1) crítica; 2) da mediação; e 3) antropológica. Para tanto, realizaremos, na sequência, uma abordagem destas matrizes, a fim de situar o referido debate sobre a questão da cultura no campo da Educação Física.

Temos uma primeira matriz identificada pelo autor, que foi denominada de perspectiva cultural crítica, que se apoia em três outros pilares diferentes. O primeiro pilar a servir de apoio para essa perspectiva é a pedagogia histórico-crítica no campo da educação, “[...] que se fundamenta na teoria do movimento da realidade, que busca apreender o movimento objetivo do processo histórico” (RESENDE; SOARES, 1996 *apud* MOURA, 2012, p. 37). O segundo pilar de apoio seria a pedagogia crítico-superadora, própria do campo da educação física e que teve suas bases alicerçadas na pedagogia histórico-crítica. Assim, esse segundo pilar procura “[...] marcar o debate da perspectiva cultural a partir do interior do campo da Educação Física” (MOURA, 2012, p. 38). O último pilar está relacionado aos autores da Escola de Frankfurt. Entretanto, essa apropriação desse pilar “[...] se conforma mais como uma filiação normativa ou identitária que como argumento baseado em categorias de análise radical do fenômeno estudado” (MOURA, 2012, p. 38).

Desta forma, essa perspectiva pauta seu esforços na crítica ao sistema capitalista, como podemos visualizar nesse recorte:

Essa produção vai incidir em denúncias ao sistema capitalista, lançando seu olhar sobre o cotidiano da educação física para ‘encontrar’ os mecanismos e aspectos que estimulariam o sistema de opressão, alienação e reforço do sistema capitalista. Desta forma, a sociedade, a educação física, o sistema escolar e o professor são alvos em comum de análise crítica nos textos levantados (MOURA, 2012, p. 38).

Na segunda matriz identificada pelo autor apresenta-se a perspectiva cultural da mediação, a qual estabelece, no primeiro momento, diversas críticas ao movimento anterior. O autor descreve que as pesquisas analisadas revelam um grupo de condenações ao movimento crítico da educação física, quanto à validade das análises e apoderamentos dos parâmetros de inspiração marxista no debate da educação física. Assim, no impulso de disseminar os ideais marxistas, desconsideram a necessidade de evidências de cunho empírico, por meio de denúncias sem substância, o que levou a gerar muitas generalizações em seus argumentos.

[...] os críticos da educação física perderam de vista a especificidade da área ao direcionar o foco da argumentação para a luta contra o sistema capitalista, como o centro das preocupações da educação física. As estratégias de intervenção eram vinculadas à luta e à divulgação dos ideais críticos de mundo e sociedade. Não se discutia sobre o fenômeno ‘aula de educação física’. (MOURA, 2012, p. 57).

Exemplificando essa inversão de foco de atuação da área e sua especificidade mediante o idealismo desse movimento crítico, temos, por vezes, o fenômeno esportivo sendo negado por tal, por ser considerado dispositivo de fortalecimento do sistema capitalista no seio da nação brasileira.

Passado esse momento inicial de críticas, estabelece-se o discurso da mediação que caracteriza essa perspectiva, onde os autores passam a apresentar alguns apontamentos com foco de menor denúncia, contra argumentado a ideia do esporte como aparelho de fortalecimento do capitalismo. Em suma, essa produção realiza uma mediação do debate crítico da Educação Física, reconhecendo o legado da perspectiva crítica, que, por um lado, oportunizou novos entendimentos sobre movimento humano, todavia, por outro, descaracterizou a especificidade da área. Desta forma, a perspectiva da mediação ressalta a necessidade de compreensão do fenômeno esportivo, acreditando que a negação radical deste em nada traz contributos para área da EFE (MOURA, 2012).

Em síntese, essa matriz da mediação está relacionada ao surgimento de novas abordagens de reorientação da prática dos(as) professores(as) de Educação Física, que são construídas com inspiração em uma ou mais matrizes teóricas. Sem, obrigatoriamente, estarem associadas exclusivamente ao movimento crítico, mas que também não as acaba

negando. Como exemplo de uma dessas teorias, tem-se a abordagem sistêmica de Betti (1992) associado à funcionalidade da Educação Física.

Já na terceira matriz identificada pelo autor temos a perspectiva cultural antropológica, que está relacionada à produção de Jocimar Daolio (2004), que fundamenta seus estudos no campo da Educação Física por meio do conceito de cultura ancorado na antropologia social. Tem em Clifford Geertz sua principal referência, que reprime toda e qualquer forma de universalismo, defendendo o relativismo. Contudo, o autor representante dessa perspectiva carece de uma reflexão mais primorosa da antropologia, não obstante, extrai princípios orientadores sem elaborar seus fundamentos (MOURA, 2012).

Nesse entremeio, fazemos a opção, nesse trabalho, pela matriz cultural crítica, como forma de direcionar essa produção no caminho de uma escolha que nos guie para a reaproximação das relações humanas, sob uma lógica do sentir, compartilhar e partilhar. Assim, vislumbrando um caminho de possibilidades de inversão dos processos de desumanização característicos das culturas eurocêntricas.

Ao valer-se dessa assertiva acerca da cultura, consideramos toda a sua complexidade de sentidos como uma característica própria a ser compreendida e enfrentada. Nesse sentido, avançamos, no tocante a nos apropriarmos dessas nossas reflexões para as discussões sobre a interculturalidade como um tema que se fortalece, atualmente, no campo de debate de estudos que tem a cultura como centralidade e aportamos, na próxima parte do texto, no caminho para elucidar as questões fundamentais e suas implicações que nos avistam no campo da educação.

3.4 Interculturalidade: um tema em debate

Nesta sessão do capítulo propomos uma discussão sobre o campo da interculturalidade como um tema em debate. Apresentando, inicialmente, um diálogo com alguns autores quanto aos seus entendimentos e uso de diferentes termos que designam a estabelecerem uma ideia sobre interculturalidade. Após esse cenário inicial, nosso desígnio será refletir e analisar sobre os desdobramentos históricos dos primeiros conceitos do termo até a constituição mais recente, que é concebida como educação intercultural e adotada como nova perspectiva epistemológica.

A interculturalidade tem se edificado como um campo de efervescência de debates, que ganhou eco e cada vez mais se evidencia frente aos diversos problemas socioculturais da sociedade pós-moderna. De acordo com Garcia e Fleuri (2015), muito se

tem falado ultimamente em interculturalidade, embora nem todos(as) deem à palavra o mesmo sentido. Os autores revelam, ainda, que o interesse por esse campo de debate vem se ampliando e está sendo assumido por diversos campos, como nos movimentos sociais, nas pesquisas científicas, pela mídia e até por camadas mais conservadoras da educação.

Contudo, deve-se ter prudência, pois, muito embora todas essas abordagens tenham como eixo o reconhecimento da diversidade cultural, elas podem apresentar-se, por muitas vezes, com uma nova tendência multicultural isenta de qualquer sentido crítico, político e transformador. Deste modo, o que seria um esforço para promover o diálogo e a cooperação crítica entre a(u)tores socioculturais diferentes, corre o risco de se reeditar em novas formas de sujeição e subalternização (FLEURI; GARCIA, 2015).

Para Fleuri (2005), a interculturalidade se estabelece como um complexo campo de debate entre as diversas concepções e propostas de enfrentamento das diferenças e construção dos processos de identidades culturais, objetivando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em um contexto em que não se anulem ou se sobreponham. O autor nos diz ainda que a interculturalidade vem se configurando em uma nova perspectiva epistemológica¹⁴, ao mesmo tempo em que se constitui em um objeto de estudo que visa tratar a complexidade e o caráter híbrido, sequencialmente para além da pluralidade e avanço linear nos processos de criação de significados ocorridos nas relações interpessoais e intersubjetivas, constituídas pela construção das identidades nas diversas manifestações culturais.

Nessa direção, a interculturalidade é vista como um campo que já demonstra fertilidade, tendo como meta e caminho a desconstrução de uma lógica alicerçada no monoculturalismo, que concebe os a(u)tores como detentores de uma única cultura, a universal, e assim se contrapõe à globalização eurocêntrica moderna. Como podemos observar nesse fragmento textual de Santos (2005, p. 41):

O interculturalismo tem como premissa básica a defesa de um novo saber, de novos valores e de normas de convivência comum, porém enriquecidos com os aportes de todos. Trata-se de uma questão ligada à cultura, e culturas em contato, tentando desocultar o universo teórico e de conceitos que povoa os saberes das diferentes ciências. Tenta-se uma passagem da lógica (uni) monocultural para a lógica (pluri) policultural.

¹⁴ A expressão faz referência às epistemologias alternativas, representadas pelas epistemologias do sul, conceito formulado inicialmente por Boaventura de Sousa Santos, em 1995, em oposição à epistemologia dominante, partindo do princípio que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser negativa, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas (SANTOS; MENESES, 2010).

Acresce-se a esse pensamento que a noção de interculturalidade, mais do que expressar a coerência étnica de um grupo social e fortalecimento de identidade cultural, também ajuda na aquisição dos conhecimentos culturais de outros povos. Isto significa que não aconteceu somente uma transição de termos conceituais; mas, sobretudo uma mudança no tratamento da pluriculturalidade no ambiente escolar (SILVA, 2003).

Vale ressaltar que a ampliação desse debate sobre interculturalidade trouxe também o desenvolvimento de diferentes correntes de pensamento sobre essa nova episteme, a qual se coloca hoje no campo das pesquisas interculturais como um desafio atual, que ainda precisa ser compreendido e desvelado mediante a presença de alguns “nós” a serem desatados. Como Fleuri e Garcia (2015, p. 16) nos apresentam:

De um lado, encontram-se as perspectivas teórico-epistemológicas que reduzem as relações interculturais às relações individuais, sem considerar os contextos sócio-políticos de subalternização, ou que as adequam funcionalmente às novas estratégias globalizantes de dominação. De outro lado, surgem perspectivas de interculturalidade crítica que apontam para a descolonização do saber, do poder, do ser e do viver.

Caminhando na direção da desconstrução de padrões culturais coloniais modernos, de ressignificação e transformação de seu próprio contexto interativo, temos os estudos de Catherine Walsh (2009), que explora os múltiplos sentidos e usos contemporâneos da interculturalidade, estabelecendo três perspectivas para tal.

Uma primeira categoria se refere à interculturalidade relacional, que estaria restrita ao intercâmbio entre diferentes culturas, tornando invisíveis os processos de mestiçagem, objetivando minimizar os conflitos e contextos de poder e dominação. Sem levar em consideração as estruturas sociais, políticas e econômicas, que mantêm as desigualdades entre classes e a hierarquização dos poderes em termos de superioridade e inferioridade.

Em uma segunda perspectiva de interculturalidade, Walsh (2009) a define como funcional, a qual se alicerça no reconhecimento da diferença cultural enquadrando-a na estrutura social, procurando promover o diálogo, a convivência e a tolerância, sem, no entanto, adentrar nas causas dos processos de desenvolvimento de assimetrias de poder e das desigualdades sociais e culturais. Portanto, essa categoria reconheceria a diversidade cultural como eixo central, sem ter como horizonte a equiparação e igualdade das sociedades. Assim, se sustentaria pela lógica da produção e modo funcional do mundo e da economia capitalista.

Em uma terceira perspectiva de interculturalidade, denominada de crítica, a estudiosa problematiza a estrutura colonial e o modo de produção do mercado capitalista, apontando para a construção de outros paradigmas que privilegiem as sociedades e seus

grupos sociais marginalizados e subalternizados e as crescentes lutas pela descolonização na configuração de um cenário mais justo. Assim, interculturalidade crítica aponta para desconstrução dessa lógica descolonial, com vistas ao enfrentamento dessa matriz e a criação de modos outros de se viver.

Candau (2014) se aproxima dessa perspectiva, denominando-a como multiculturalismo aberto ou interativo, o qual se situa propondo e acentuando a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que têm a necessidade de articular as políticas de igualdade com políticas de identidade. Dessa forma, considerando a perspectiva intercultural como uma ferramenta importante para construção dessa articulação.

Em essência, a interculturalidade orienta processos que têm como pilar o reconhecimento dos direitos às diferenças e a luta contra todo e qualquer tipo de discriminação e desigualdade social, por meio da promoção de relações dialógicas e equitativas entre a(u)tores e coletividades, pertencentes a universos diferentes culturalmente, empenhando-se nos conflitos inerentes a tal realidade, e não ignorando as relações de poder tão marcantes nas relações sociais, a fim de reconhecer e assumir os conflitos buscando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (CANDAU, 2012).

É nessa perspectiva que a interculturalidade está envolta e emerge na busca para compreender em profundidade tais questões, que se impõem como necessárias para superação dessa lógica moderna. Contudo, nesse hiato, verificamos a necessidade de uma melhor compreensão desse emaranhado que se tornou o encontro destas terminologias e suas utilizações como novas abordagens epistemológicas.

3.5 A educação intercultural: um tema polissêmico

Continuamos nossa caminhada, após esses primeiros diálogos sobre a interculturalidade: um tema em debate, nos atendo sobre as principais diferenças sobre multiculturalismo e a interculturalidade, na tentativa de elucidar possíveis dúvidas que ainda restem até aqui, na busca da construção de uma estrada teórica bem alicerçada.

As distintas concepções e polissemias instauradas no campo educativo quanto aos termos sinaliza para a grande utilização dos prefixos multi/inter, que ganharam luz a partir dos estudos culturais¹⁵ e passaram a serem utilizados com frequência no meio educacional. Não

¹⁵ Campo de teorização e investigação que teve origem na fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), na Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964. Desenvolveu-se, inicialmente, como

obstante, muitos significados e aproximações foram desenvolvidos em decorrência de novas configurações e de um novo cenário cultural e político. Assim, partimos do ponto de vista de que a expressão intercultural é polissêmica e admite diferentes sentidos e abordagens. Por esse caminho, iniciamos um trajeto desnudando tais posições e confrontando-as, como exercício de aprofundamento das bases teóricas.

No que concerne às diferentes posições sobre o multiculturalismo e interculturalidade na literatura, é possível distinguir diversas perspectivas, que se apresentam, por um lado, como opostas, haja vista suas diferenças terminológicas e conceituais, que são entendidas como se tratando de campos distintos de atuação. Porém, por outro lado, se apresentam como sinônimas, por considerar que atuam no mesmo contexto multicultural e por travarem as mesmas lutas pautadas nas diferenças.

De acordo com Silva (2003), os termos merecem uma distinção, onde o multiculturalismo é visto como o reconhecimento de que, em um mesmo território, existem deferentes culturas. Já o interculturalismo seria uma maneira de intervenção frente a essa realidade, que se tem como central a ênfase na relação entre culturas.

Sobre esse ponto de vista, Candau (2012) considera que não há um consenso na literatura disponível, muito embora grande parte dos autores(as) tenha uma abordagem propositiva de analisar pelo lado da semântica o conflito conceitual entre os prefixos multi e inter. Desta forma, a autora descreve como de fundamental importância, ao tratar dos termos multiculturalismo e interculturalismo, conhecer as diversas interpretações das expressões, compreendendo até que ponto eles se assemelham e em que medida se contrapõem.

A noção de interculturalidade, por diversas razões, foi identificada como multiculturalidade, no entanto, as posições teóricas que emergem hoje, na América Latina, permitem fazer uma distinção entre ambas. A interculturalidade, diferentemente da multiculturalidade, não se resume simplesmente à mescla de duas culturas ou a culturas que se integram, mas a uma visão mais ampliada, que objetiva um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas e os grupos sociais se reconheçam em suas diferenças e busquem uma mútua compreensão e valorização (DAMÁZIO, 2008).

O multiculturalismo descreve a realidade fática da presença de várias culturas no seio de uma mesma sociedade, designa uma estratégia política liberal que visa a manter a assimetria do poder entre as culturas, posto que defende o respeito às diferenças culturais, mas não coloca em questão o marco estabelecido pela ordem cultural hegemônica. Sendo assim, o respeito e a tolerância, tão difundidos pela

reação às tendências elitistas de concepção da cultura, em contraposição à concepção leavisiana. A ideia de estudos culturais expandiu-se consideravelmente, propiciando o desenvolvimento de um campo importante e influente de teorização e investigação social (SILVA, 2000).

retórica do multiculturalismo, estão fortemente limitados por uma ideologia semicolonialista que consagra a cultura ocidental dominante como uma espécie de metacultura que benevolmente concede alguns espaços a outras. A interculturalidade, pelo contrário, aponta para a comunicação e a interação entre as culturas, buscando uma qualidade interativa das relações das culturas entre si e não uma mera coexistência fática entre distintas culturas em um mesmo espaço (FORNET-BETANCOURT, 2008 *apud* DAMÁZIO 2008, p. 77).

Objetivando corroborar com a discussão sobre as diferenças entre multiculturalismo e interculturalidade, procuramos nos apoiar em estudo de Cunha (2014), que construiu uma taxionomia entre comunicação pelo multiculturalismo (um processo dualista) e comunicação pelo interculturalismo (um processo dicotômico), para explicar essa diferenciação entre os termos.

O autor explicita que o processo de comunicação ocorrido pelo multiculturalismo está associado a uma visão dualista de (não)comunicação entre culturas. Ou seja, estando em patamar inicial e “imaturo” da ideia multicultural. Com a lógica de que o ser humano é diferente, com a existência de homens e mulheres com um poder supostamente superior e homens e mulheres com um poder supostamente inferior, homens e mulheres diferentes, irreduzíveis e independentes que raramente dialogam (CUNHA, 2014).

Nesse sentido, o processo dualista vai acentuar a diferença entre “homens e mulheres inferiores(as)”, de classe social desfavorecida, profissão desprestigiada, aparência refutável – possuintes de capacidades, valor, atributos “menores” – em comparação a “homens e mulheres superiores(as)”, homens e mulheres de intelecto, ideias brilhantes, capazes de encontrar a verdade, experienciar o conhecimento pleno e onde as propriedades ou atributos vão constituir-se como valor “superior”. Desta forma, “[...] o multiculturalismo da diferença dualista enfatiza lógicas externas, lógicas de comparação, poder e discriminação” (CUNHA, 2014, p. 24).

Pelo contrário, em contraste com o processo de comunicação que ocorre dado ao interculturalismo, está associado ao processo dicotômico, que se enquadra em outro patamar (evolutivo) de comunicação entre culturas. Dessa maneira, o interculturalismo atuaria pela lógica da abertura dos canais de comunicação entre culturas, constituindo-se como início do diálogo entre culturas (CUNHA, 2014).

Desta forma, é considerada a dicotomia como o início da superação do dualismo radical – apesar de ainda existir “dois lados” –, pois se começa a aceitar uma argumentação entre os(as) interlocutores(as), possibilitando uma comunicação entre pessoas. Ou seja, será o compartilhamento entre consciências que procuram comunicar-se na reciprocidade, para a direção da aceitação de uma unidade ontológica e de uma diferença (*diversidade*)

antropológica. Assim, portanto, “[...] porventura, estaremos no patamar do intermulticulturalismo da diferença, apresentando as diversidades – início de comunicação, aceitação ou diálogo” (CUNHA, 2014, p. 25).

Diante dessa realidade posta pela complexidade de definições, conceitos e embates de terminologias, faz-se essencial, de acordo com Figueiredo (2009), que os estudos interculturais devem se constituir para além da polissemia terminológica e da clareza de diversidade de propostas que se expressam nas mais variadas teorias e pontos de vista. Pois “[...] sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem entre si” (FIGUEIREDO, 2009, p. 08).

Sobre esse aspecto, o autor salienta ainda que estes processos educativos de perspectivas interculturais podem ser interpretados e compreendidos sob diferentes óticas. Nessa direção, já se evidencia a existência de distintas matrizes desenvolvidas em grupos latino-americanos que pensam a interculturalidade (ROZO, 2008 *apud* FIGUEIREDO, 2009).

Por esse motivo, na seção que se avizinha caminharemos para o empoderamento destas diversas matrizes epistemológicas, que se desenvolveram no continente latino-americano nesses últimos anos e que ganharam destaque nos diversos campos, estabelecendo a articulação entre estes campos e inferindo sobre os seus impactos no contexto da educação, por entender que se trata de uma possibilidade concreta de aproximação, do mundo acadêmico e dos movimentos sociais que vêm estabelecendo um diálogo fértil entre a episteme moderna e a outras epistemes já consolidadas, criando formas de produção de conhecimento e rompendo com a divisão essencialista entre classes sociais.

3.6 A educação intercultural na América Latina e no Brasil

A educação intercultural apresenta-se, na atualidade, no contexto do continente latino-americano, em amplo desenvolvimento, seja como campo de atuação dos movimentos sociais, seja pelo crescimento da produção acadêmica na área, na qual tem-se constituído um território que tem gerado um forte impacto na área da educação e nos seus processos de ensino e aprendizagem (CANDAUI, 2012).

No universo particular do continente latino-americano, tem-se grafado na história uma forte atuação dos movimentos sociais na defesa e na reivindicação da igualdade de acesso a bens e no reconhecimento político e cultural, que visava contrapor-se a todo o processo de homogeneização e consolidação cultural de base ocidental e eurocêntrica,

sofridas pelas regiões dos países latinos e/ou “Como nas sociedades anteriormente sujeitas ao colonialismo europeu” (SANTOS, 2009, p. 45).

Nesse sentido, assentado sob a luz dos estudos da educação intercultural no território da América Latina e, em particular, no caso brasileiro, visualizamos um cenário de uma realidade histórica marcado pela afirmação das diferenças, viabilizado pelos movimentos sociais, que nos avivou sobre os problemas de injustiças, de desigualdades e de discriminações, ainda tão presentes no cotidiano do continente (CANDAU; RUSSO, 2010).

Segundo Fleuri e Garcia (2015), esse cenário teria se formado muito em decorrência da América Latina ter se caracterizado historicamente por um continente que sofreu um processo de invasão e foi colonizado¹⁶ por europeus¹⁷. Uma história de explorações, escravidão e dizimação no território latino-americano. Desta forma, a nossa formação histórica apresenta-se marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, “[...] uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes” (CANDAU, 2012, p. 21). Desse modo, a perspectiva de educação intercultural teve o seu surgimento na América latina ligada ao contexto da educação indígena, e hoje ainda tem influência direta na questão educacional da nossa realidade brasileira (CANDAU, 2012).

Vale ressaltar, ainda conforme Candau (2012), além da educação indígena, outros grupos tiveram contribuição para a ampliação das discussões sobre as questões relativas à educação intercultural e ao interculturalismo. Dentre os quais se destacam os movimentos negros latino-americanos, que geralmente são ignorados pela literatura que trata acerca da educação intercultural.

Acresce-se, ainda, a essa situação histórica, a disseminação do que Fleuri e Garcia (2015) denominam de a “descoberta da América”, em alusão à ideia de uma América como invenção moderna europeia. O que, segundo os autores, foi muito diferente do que nos foi apresentado nos livros de história, escrito e contado em verso e prosa exclusivamente pela ótica do pensamento europeu hegemônico.

Mediante esse fato, a partir do século passado, alguns pensadores latino-americanos se propuseram a entender melhor sua própria história, num ato revolucionário, reescrevendo o que até então era contado apenas pelo pensamento dos colonizadores. Desse

¹⁶ Esse momento foi marcado por um período histórico da colonização do continente latino-americano, no qual os colonizadores (Europeus), ao chegarem a terras, povos e civilizações até então desconhecidas (Astecas, Incas, Maias, Aimaras, Quéchuas, Mapuches, Guaranis e tantos outros) se apossaram das terras e riquezas, escravizando e até dizimando os habitantes das terras descobertas (FLEURI; GARCIA, 2015).

¹⁷ Nesse caso, os autores definem os constituintes de europeus como sendo os portugueses, espanhóis, franceses, ingleses e holandeses.

modo, “[...] hoje está sendo proposto no hemisfério sul, contrapondo-se à pretensa universalidade, por aqueles que vêm reescrevendo a história que os tem penalizado, uma pluriversalidade epistêmica” (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 13).

Por conseguinte, na linha da educação intercultural como campo de produção acadêmica na área, observou-se um crescimento significativo de obras teóricas que versam sobre o assunto. De acordo com Candau e Russo (2010), existe hoje uma ampla produção latino-americana que aborda a temática, especialmente nos países de colonização espanhola, dentre os quais se dá destaque para os países andinos.

Os autores supracitados revelam, ainda, que a produção brasileira tem crescido substancialmente nos últimos anos e ressaltam o avanço do país no reconhecimento de seus povos indígenas e quilombolas pertencentes ao território nacional. No entanto, é imprescindível diminuir o hiato entre as produções brasileiras e a dos diferentes países da América Latina de colonização espanhola, num verdadeiro exercício de alinhamento teórico à luz da educação intercultural (CANDAU; RUSSO, 2010).

Nessa perspectiva, os discursos da nação brasileira ainda se apresentam em discordância com relação ao resto do continente, no que pese o seu entendimento sobre a constituição de um povo quanto à ideia de pertencimento a um território e, conseqüentemente, à sua noção de territorialidade. Assim, nesse ponto, de modo especial, o Brasil, como país pertencente ao continente latino-americano, deve somar esforços na direção para encurtar o distanciamento dessas perspectivas epistemológicas que estão se desenvolvendo nesse cenário vizinho.

Com destaque no campo dessas produções que emergem do continente latino-americano, despontam com notoriedade os diálogos produzidos no hemisfério sul, que denunciam o processo de subordinação e subalternização de formas de conhecimento, ressaltando que o processo de dominação europeia não aconteceu somente no campo econômico, cultural e político, mas, sobretudo, no campo epistêmico, no qual prepondera o feito de subjugar todo e qualquer conhecimento não reconhecido como europeu (FLEURI; GARCIA, 2015).

Enveredando por esse caminho, entendemos que esses movimentos abrem uma excelente possibilidade para se estabelecer o diálogo, na esperança de seguir no trajeto, para o desenvolvimento de propostas que visam romper com a suposta lógica da neutralidade. De acordo com Fleuri e Garcia (2015), é necessário desconstruir o já pensado para pensar o pensar, como referência à necessidade de se repensar a formação de intelectuais sociais e políticos que comunguem com ação emancipatória/libertadora, como forma de mudança de

sua própria realidade. Assim, acerca desse pensamento, os referidos autores (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 14) citando o que alertava Fals Borda (1980) informam

[...] ser impossível compreender a América Latina a partir de um modo de pensar eurocêntrico, ou seja, na perspectiva do colonizador. Convidada a uma ciência rebelde e subversiva na América Latina ao defender uma sociologia da libertação, ou seja, uma nova linguagem científica para abordar temas inusitados. Recomendava aos cientistas sociais e políticos latino-americanos valerem-se de todas as armas da ciência para abordar os problemas para a mudança da sociedade. Há que se fazer ciência politizada, pois uma visão crítica da realidade latino-americana só seria possível a partir da ótica de quem sofreu os processos de colonização.

Como vemos, superar essa visão “colonizadora” pressupõe uma formação para a emancipação. Alicerçada em princípios e práticas de libertação e de autonomia como vistas à transformação social. Nessa direção, observa-se que tal necessidade posta se aproxima do pensamento pedagógico já apontado por Paulo Freire desde o início de suas produções, chamando a atenção para a urgência de se debater tais questões que afetavam, sobretudo, as classes mais populares.

Assim, com a experiência do caminho já percorrido, nos direcionamos pelo caminhar destas questões, na certeza de marchar certo, considerando que as contribuições do educador perfazem especial relevância para o debate e que são merecedores de serem incorporados ao discurso, mediante o tratamento que será dado na próxima seção do capítulo.

3.7 A educação intercultural em Paulo Freire

No cenário de ampliação do campo de debate sobre a educação intercultural no Brasil, evidencia-se uma estreita relação com as questões da educação popular promovidas pelos movimentos sociais, no qual Paulo Freire foi um dos seus principais participantes. Ao que pese as diversas interfaces originadas pelo educador, que tiveram como cerne de ideias a cultura e o engajamento político nos diversos segmentos sociais dos(as) oprimidos(as) e das classes minoritárias.

Oliveira (2011) reforça que tais debates são demarcados pela presença dos a(u)tores historicamente oprimidos e excluídos socialmente. De modo que a educação popular de Paulo Freire é parte do construto da gênese histórica da interculturalidade na educação brasileira, por colocar no centro dos debates a cultura e o engajamento ético-político dos segmentos sociais dos(as) oprimidos(as), direcionando as práticas pedagógicas em prol do exercício crítico da cidadania e afirmação dos(as) protagonistas em sua cultura.

Considerando essa tese, a autora citada afirma que fica explícito nas obras do educador o seu esmero em trazer para o debate a interculturalidade, a qual se evidencia na gênese de seu pensamento educacional, consubstanciado desde suas primeiras produções, estando a interculturalidade incluída em torno de algumas categorias fundantes: oprimido, cultura, invasão cultural, síntese cultural, diálogo, dentre outras.

Desta forma, na proposta educacional de Paulo Freire, uma das principais categorias geradoras se perfaz na concepção de oprimido, que não se restringe somente aos pobres, mas, sobretudo, às pessoas que sofrem discriminação e são excluídas nos diversos grupos sociais a qual compõem. Nesse sentido, “[...] pessoas situadas em uma sociedade de classe e que sofrem violências ideológicas ou físicas por indivíduos e grupos sociais dominantes” (OLIVEIRA, 2015, p. 67).

Assim, a educação defendida por Paulo Freire pauta-se na contradição entre opressor-oprimido, na busca pela libertação, tendo como ponto de partida a realidade social em que se encontra o oprimido (estruturas de poder). “A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (FREIRE, 1983, p. 30). Nessa direção, tem-se a crítica ao processo social de desumanização, reconhecendo a situação dos a(u)tores no sistema social opressor e excludente, que precisa ser transformado (OLIVEIRA, 2015).

De acordo com a autora supracitada, na situação objetiva de opressão imposta ao oprimido, esta não se limita puramente ao aspecto econômico, mas, sobretudo, ao cultural, que representa a imposição da cultura do opressor e a negação das manifestações e expressões culturais dos(as) oprimidos(as), sendo a opressão social, então, uma opressão cultural, que exerce uma forte manipulação de marca ideológica, que culmina, conseqüentemente, na invasão cultural.

Para Freire (1983), a invasão cultural é uma conquista opressora, na medida em que os invasores infiltram-se no mundo dos invadidos e lhes impõem verticalmente sua visão de mundo, fazendo com que a cultura do ser invadido corra o risco de perder sua originalidade e essência. Assim, desta forma “[...] a invasão cultural serve à manutenção da opressão, por meio da qual os invadidos são convencidos de sua inferioridade, e na medida em que se reconhecem com inferiores, necessariamente reconhecem a superioridade dos invasores” (OLIVEIRA, 2015, p. 77).

Nesse contexto, coloca-se, sobre essa questão:

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar

outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação (FREIRE, 2011, p. 48).

De fato, concretamente, toda forma de invasão é essencialmente uma forma autoritária de imposição de ideias, costumes, crenças e concepções, que, necessariamente, hospeda no seu bojo características antidialógicas¹⁸, que pressupõem a conquista e a manipulação, como expressões reforçadoras da invasão cultural, que advogam pela domesticação e não pela libertação (FREIRE, 2011).

Na contramão da invasão cultural, tem-se a síntese cultural, revestida pela teoria dialógica¹⁹, que se nutre do objetivo libertador da ação cultural dialogante, implicando na transformação da realidade pela incidência da ação dos a(u)tores sociais, dotados da capacidade para superar a cultura alienada e alienante (FREIRE, 1983).

Oportunamente, a síntese cultural caminha para unir e não para dividir, visto que se pauta no conhecer ao invés de invadir, transmitir ou entregar saber já produzido e pronto, sem necessariamente preconizar um modelo imposto. Não obstante, a síntese cultural não nega as diferenças entre as múltiplas leituras de mundo, pelo contrário, dialoga a partir delas, desaprovando a simples e pura ideia de invasão de uma pela outra e valorando o aporte que uma dá à outra (FREIRE, 1983).

Nesse enfoque, em um contexto de síntese cultural, manifestada nas relações interculturais, necessariamente, então, ser dialógico se configura obrigatoriamente em não invadir a cultura do outro, mas em transformar a realidade com o outro (OLIVEIRA, 2015). Desta forma, o diálogo se apresenta como uma categoria fundante, que possibilita a materialização da revolução nesse contexto de síntese. Logo, “[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens/mulheres ganham significação enquanto homens/mulheres. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 1983, p. 45).

Nessa direção, a interculturalidade concebe-se na trilha do “[...] diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro” (FREIRE, 1983, p. 11), num claro movimento que sinaliza um projeto, no qual o objetivo é a intervenção nas mudanças induzidas a partir do contato e da interação entre a(u)tores e sua diversidade, de maneira a

¹⁸ A propósito da teoria da ação antidialógica, apresentada por Freire (1983), em *Pedagogia do Oprimido*, que objetiva, sobretudo, a desumanização, alienação, inculcação e adestramento, por meio da mistificação para manutenção do *status quo*. Essas ações são: conquista; dividir para manter a opressão; manipulação; e invasão cultural.

¹⁹ A propósito da teoria da ação dialógica, em contrapartida à teoria da ação antidialógica, ver nota 13. Compostas pelas matrizes: a co-laboração; união para libertação; a organização e síntese cultural.

promover atitudes abertas e comunicáveis ao confronto e que conduz a processos integradores entre culturas (COPPETE, 2012).

Assim, a interculturalidade em Paulo Freire se fundamenta não apenas na compreensão de que existem diferenças entre as culturas, mas, sobretudo, na valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade, relações de respeito que se aprecie como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural (OLIVEIRA, 2015).

Nessa perspectiva, o enfoque epistemológico em que se alicerça Freire não se restringe simplesmente à curiosidade do ser humano em conhecer a sua própria realidade, com fins de transformá-la como objeto de conhecimento, mas, contudo, traz fundamentalmente a questão política, de modificar a situação de opressão e de desumanização vivenciada pelas sociedades capitalistas, representadas no trecho textual que Freire (1983, p 30) relata:

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que geram também a sua visão inautêntica de mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor, Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. [...] A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e ação, transformá-la em independência.

Nesse sentido, absorvemos que a conscientização do contexto cultural requer também o empoderamento e engajamento político dos a(u)tores sociais no caminho para um trabalho de libertação, que, para Freire (1983), não está no mero ato de depositar²⁰ a crença da liberdade nos oprimidos, mas no diálogo com eles, resultando na conscientização. Assim, a interculturalidade aponta para a vocação ontológica de ser mais²¹ e preconiza o diálogo como vital para a construção de sociedades diferentes, de outra ordem social, questionando a estrutura colonial de poder. Tratando-se, portanto, de um projeto político, social, ético e epistêmico, pela libertação (COPPETE, 2012).

É bem verdade que, diante desse árduo exercício de descortinar essas relações de poder, imbricados no contexto cultural, o desafio traduz-se em saber como potencializar a interculturalidade, sem submetê-la ao relativismo cultural e epistemológico. Ou seja, “[...]”

²⁰ A propósito da ação do professor depositar o conhecimento nos alunos de forma mecânica, passiva como meras incidências, recebendo pacientemente, memorizando e repetindo. Em referência à concepção de educação bancária, idealizada por Paulo Freire em obra literária *Pedagogia do Oprimido* (1983).

²¹ A essa vocação, Freire (1983) identificou como o próprio processo de humanização e desumanização dos seres humanos. E sua capacidade de conscientização é libertação dá condição de alienação, exploração, coisificação.

trata-se de construir uma posição ética e política sem fundá-la em nenhum princípio absoluto” (SANTOS, 2010, p. 43).

Desse modo, na verificação da incompletude de conceitos da cultura política observados no contexto ocidental, deve-se caminhar em busca de conceitos alternativos, originários de outras culturas, estimulando o diálogo entre eles, formando novos conceitos, como características regionais e/ou locais, gerados a partir de grupos contra a esfera hegemônica (SANTOS, 2010).

Com efeito, o caminho natural desse pensamento anunciado reside em seguir contra essa lógica. Tal qual como nos explicita Padilha (2004), vê-se uma possibilidade concreta de, na escola e nas diferentes comunidades sociais, buscar-se não só reconhecer os seus problemas, mas, sobretudo, criar dinâmicas e movimentos coletivos capazes de promover situações de aproximação entre pessoas, grupos e instituições, visando o reconhecimento das diferenças culturais existentes entre eles.

É nesse horizonte que nasce e se apresenta a possibilidade de uma educação intercultural, criando as condições para o diálogo, que só é possível pela superação das lógicas binárias, que operam no campo individual e social, num esforço descomunal em se negar o próprio diálogo, a convivência, alimentando as diferentes manifestações de cunho fundamentalista (PADILHA, 2004).

Para tanto, como fins de comprovação dessa hipótese, Oliveira (2015) lançou mão de um estudo de natureza bibliográfica, que possibilitou a análise de alguns aspectos de aproximação da articulação entre a educação de Paulo Freire e a perspectiva da educação intercultural, tendo formulado alguns pressupostos teórico-metodológicos que deram sustentação e materialidade a essa união, e que serão descritos em sequência.

O primeiro aspecto observado pela pesquisadora diz respeito à relação entre educação e cultura. Esta representaria a dialética que Freire traça sobre a situação da opressão-libertação ao processo de desumanização-humanização, posicionando o ser humano no centro de referência ontológica da educação, agregando a possibilidade política de transformação de homens e mulheres em a(u)tores de sua história e cultura. Assim, desta forma, “Freire estabelece a cultura como eixo ético-político de sua educação” (OLIVEIRA, 2015, p. 65).

Um segundo aspecto desenvolvido sobre essa aproximação com a educação intercultural é o uso do diálogo como estratégia pedagógica, para o reconhecimento da pluralidade de formas de conhecimento. Dessa maneira, o diálogo representa um caminho metodológico promotor do encontro entre as diferenças e das relações interculturais, que

estabelece o respeito e a valorização dos saberes culturais produzidos pelos a(u)tores de diferentes culturas. Portanto, “[...] e um dos pressupostos de educação intercultural, é o reconhecimento do outro e a promoção do diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (OLIVEIRA, 2015, p. 66).

Em um terceiro pressuposto dessa articulação, tem-se a promoção dos a(u)tores que sofrem exclusão social, estando relacionado à atenção dada na educação de Paulo Freire ao universo cultural de seus protagonistas, ao elevar o seu universo vocabular, mediante a transformação do espaço educativo em círculo de cultura, que estabelece o diálogo entre os saberes oriundos de diferentes culturas, mas, também, promove o empoderamento dos a(u)tores das classes populares, e a alteridade. “Nesse sentido, Paulo Freire traz inerente à sua educação a compreensão da alteridade como necessária à formação humana” (OLIVEIRA, 2015, p. 67).

Num quarto aspecto do pensamento de Paulo Freire relativo à educação intercultural, figura-se a possibilidade da reflexão crítica e política sobre o processo de humanização-desumanização e da situação social das classes populares. Esta é referente à dimensão ético-política e pressupõe a libertação de segmentos oprimidos, excluídos e discriminados socialmente.

Sobre esse aspecto, Walsh (2009), citada por Oliveira (2015), afirma ser contributo da gênese da educação intercultural a análise social e política produzida por Paulo Freire sobre as condições vivenciadas pelas classes excluídas, a partir de um repensar crítico da pedagogia no contexto educativo, e por ter tornado público a responsabilidade ética de pensar criticamente.

Oliveira (2015) desenvolve ainda um quinto pressuposto, que denominou de a matriz construída em seu projeto educacional. Este autor explicita ser fundamental para as práticas educativas interculturais e para emancipação humana não apenas o processo de reestruturação cultural das formas dos a(u)tores de agir, pensar e sentir o mundo, mas também conceber a matriz liberdade construída em seu projeto educacional, “[...] que dá sentido à prática educativa e torna-se efetiva e eficaz à medida que haja a participação livre e crítica dos educandos” (OLIVEIRA, 2015, p. 67).

Já num sexto aspecto, a autora trata do debate sobre o multiculturalismo apresentando questões de classe, gênero, etnia, diferença, solidariedade, alteridade, tolerância, entre outras. Iniciando sua trama, ressaltando algumas categorias que têm presença marcante nas obras do educador, que estariam relacionadas à problematização das relações de poder e de opressão, manifestadas por meio das práticas culturais de dominação e alienação.

Em se tratando desse caso, observa-se, no decorrer da tese da autora, por diversas vezes, correlações feitas sobre as ideias de Paulo Freire e da educação intercultural, exemplificado, quando aborda que o educador tratou sobre a questão de gênero, no momento que se referiu ao aprendizado que teve como o movimento feminista norte-americano, dada a necessidade de superar a linguagem fortemente machista que está enraizadas em suas obras e, ainda mais, quando faz menção às questões étnicas, relativas aos africanos e aos indígenas (OLIVEIRA, 2015).

Como último pressuposto, Oliveira (2015) tece como sendo o trato da educação intercultural na perspectiva intercultural crítica. Nesse aspecto, defende a ideia de que Freire apontou, em meio ao seu pensamento, a obtenção das relações interculturais, que, para ele, a questão fundamental se daria nas relações entre culturas, que apresentam certa complexidade, e que compõem a base da educação intercultural. Desse modo, pressupõe a não imposição de uma cultura à outra, como também não nega o direito de conhecer sobre outras culturas ao outro, mas se pauta no respeito à cultura do outro, por meio da promoção da hibridização cultural.

Desta forma, tendo por alicerce essas categorias fundantes evidenciadas, a autora explicita que o pensamento de Freire caracteriza-se com uma educação intercultural crítica. Assim, diante de todos os pressupostos expostos, apresentamos um quadro com o objetivo de síntese, contidos seus aspectos centrais relacionados nessa seção.

Quadro 2 – Síntese dos pressupostos metodológicos entre o pensamento de Paulo Freire e a perspectiva da educação intercultural.

Pressupostos-metodológicos	Aspectos Centrais
Relação entre Educação e cultura.	Estabelecimento da cultura como eixo ético-político de sua educação.
O uso do diálogo como estratégia pedagógica e o reconhecimento da pluralidade de formas de conhecimento.	Reconhecimento do outro e a promoção do diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.
Promoção do empoderamento dos sujeitos que sofrem exclusão social.	Promove o empoderamento dos a(u)tores das classes populares, e a compreensão da alteridade como necessária à formação humana.
A possibilidade da reflexão crítica e política sobre o processo de humanização-desumanização.	A análise social e política produzida a partir de um repensar crítico da pedagogia no contexto educativo.
A matriz liberdade construída em seu projeto educacional.	Concepção de liberdade que dá sentido à prática educativa, efetiva e eficaz com a participação livre e crítica dos(as) alunos(as).
O debate sobre multiculturalismo, apresentado questões de classe, gênero, etnia, diferença, solidariedade, alteridade, tolerância, entre outras.	Problematização das relações de poder e de opressão e superação de questões de gênero, questões étnicas e das diferenças.
O trato da educação na perspectiva intercultural crítica.	A questão fundamental se estabelece nas relações entre culturas, que apresentam certa complexidade, e que compõem a base da educação intercultural.

FONTE: Elaborado pelo autor (2016).

3.8 Os princípios e pressupostos da educação intercultural

Na atualidade, as questões interculturais localizam-se suas produções na “Modernidade/Colonialidade”, formando um grupo de intelectuais de diferentes procedências e inserções, que busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos (OLIVEIRA; CANDAU 2010).

Nesse universo, os estudos sobre relações de base cultural e das diferenças vêm se projetando no espaço acadêmico e requerido espaço no cenário nacional, a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais. De fato, essa constatação pode ser mais bem compreendida a partir da ampliação dos movimentos latinos americanos e da emergência de novas produções acadêmicas sobre questões relativas à diferença étnica, ao interculturalismo e às identidades culturais.

De certo, a educação intercultural vem trilhando uma rica trajetória desde sua gênese até o contexto atual. Todavia, é oportuno, nesse momento, que se possam tecer algumas considerações quantos aos seus princípios e aos pressupostos que lhe embasam, com vistas a caracterizá-los no caminhar da compreensão do exercício exequível de situar tal perspectiva para utilização no campo educacional.

Nesse sentido, nesse momento, abordaremos alguns princípios e pressupostos, observados a partir da literatura, que se estabelecem como essenciais para a materialização dessa perspectiva intercultural, e que já foram abordados em estudos, fazendo referência ao campo da EFE. São: alteridade; diálogo; inclusão; e cidadania.

1) **alteridade**: está associada à abertura das fronteiras territoriais, ocupando-se da relação como o outro diferente, por acreditar que o homem/mulher, na sua vertente social, tem uma relação de interação e dependência com o outro. Isto é, “[...] as relações entre ‘nós’ e os ‘outros’ estão carregadas de dramaticidade e ambiguidade” (CANDAU, 2012, p. 29).

Nesse sentido, a alteridade se estabelece como um aspecto essencial, em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte e necessária, com a promoção do respeito e da valorização da diversidade. Assim, por meio da educação intercultural, as sociedades devem caminhar para o reconhecimento do ser diferente, a interação com o outro, a cumplicidade para com o outro, ou seja, a vivência da alteridade (COPPETE, 2012).

Nesse contexto, exemplificando esse princípio da alteridade, tem-se como base o estudo de Oliveira (2006), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Educação Física*

escolar e cultura: o enredo das diferenças, que explorou tal princípio e consubstanciou as discussões, acreditando que tal pressuposto caminha na direção do entendimento de que existem diferenças, e que estas, necessariamente, devem compor o quadro de aprendizagem do educando. Como podemos observar em um fragmento de sua obra.

Assim, subsidiado por uma perspectiva intercultural de educação e educação física, compreendi que as diferenças necessitam ser consideradas na ótica da alteridade que, pressupondo o ‘outro’, possibilitaria o encenar das diferenças com outro enredo. Este proporcionaria a todos o acesso à aula, não como mero direito, mas na direção de um diálogo profícuo com o ‘outro’; seria palco de aprendizado com o diferente; seria, enfim, um enredo que, ao invés de estabelecer sectarismos, proporcionaria um compartilhar democrático de saberes e experiências. Pois, se o ‘outro’ constitui-se em não mais do que um possível ‘eu’, não faz sentido compreendê-lo como inferior (OLIVEIRA, 2006, p. 10).

2) **diálogo:** vincula-se à ideia de pensar as relações pela ótica do encontro/confronto intercultural, que essencialmente requer a disposição para dialogar, não apenas a partir dos nossos valores e pontos de vistas, mas, fundamentalmente, supõem a aceitação das lógicas distintas (AZIBEIRO, 2003), “[...] mediante o diálogo e o encontro, de modo que constitua espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente” (FLEURI, 2003, p. 26).

Nesse sentido, constituído o diálogo um conteúdo da própria existência de ser humana, onde se excluem todas as relações nas quais alguns homens e mulheres são transformados em “seres para outros” em “seres para si” por homens e mulheres que são falsos(as). Por isso mesmo, “[...] é que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica” (FREIRE, 2011, p. 51).

Com efeito desse princípio, na EF tem-se o estudo de Martins (2015), que investigou a contextualização e a dialogicidade na Educação Física escolar, procurando estabelecer indicações de como o diálogo e a contextualização eram evidenciados, ou como eram negados, insistindo na pertinência da dialogicidade como elemento necessário nas aulas de Educação Física. Dessa forma, “[...] reconhecemos a profundidade e a complexidade na dialogicidade. Observo uma condição maior do que o fazer diálogo, percebo a dialogicidade como algo do ser-humano, ou seja, ser dialógico” (MARTINS, 2015, p. 74).

3) **inclusão:** implica na reestruturação cultural, visando propiciar a participação efetiva de todos(as). Desta forma, a inclusão pautada pela educação intercultural envolve um processo de reforma e de reestruturação dos espaços escolares como um todo, com objetivo de assegurar que todos(as) os(as) alunos(as) possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pelo ambiente educacional. Isto inclui o currículo corrente e aberto às diferenças e múltiplas identidades. A escola é o espaço no qual as habilidades

cognitivas e sócio-afetivas das pessoas são desenvolvidas, é base para inclusão de grupos minoritários (COPPETE, 2012).

Para Santomé (1995), uma política educacional comprometida com as culturas negadas não pode ficar restrita a unidades didáticas isoladas, ou que dedique somente um dia do ano à luta contra os preconceitos e a inclusão. Mas, sobretudo, primar pela diminuição dessa falta de oportunidades, cujas destrezas e conhecimentos devem ser oportunizados pela instituição escolar. Contudo, é preciso ter em mente que o pressuposto do princípio da inclusão não é restrito à convivência entre diferentes etnias, mas, também, às condições físicas e mentais. Assim, estabelecem-se fronteiras no sentido de um espaço de negociação entre a educação inclusiva e educação intercultural (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

Relacionado ao exposto, evidencia-se o trabalho de Silva (2004), como o tema *O princípio de inclusão em Educação Física escolar: um estudo exploratório no município de São João Del-Rei*, que buscou compreender como o princípio de inclusão pode ajudar na participação indiferenciada de todos(as) os(as) alunos(as), independente de suas prévias capacidades físicas ou intelectuais, raça ou gênero.

Nesse sentido, inferindo sobre o princípio de inclusão nas aulas de Educação Física, que tem como objetivo inicial o próprio papel da disciplina, que não é da seleção de talentos atlético-esportivos, mas, “[...] garantir a real participação de todos sem discriminação de qualquer tipo, na aquisição e na produção de determinado conhecimento. E também promover a convivência e a consciência das diferenças” (SILVA, 2004, p. 11).

Assim, a partir desse entendimento, a autora acima citada desenvolve sobre a inclusão em Paulo Freire, apresentando ideias relacionadas à dialética inclusão-exclusão, de paralelo entre os oprimidos e opressores, sendo os oprimidos os excluídos em busca da sua inclusão. Ou seja, a inclusão é um processo no qual os oprimidos/excluídos exigem uma educação libertadora criadora de culturas, políticas e práticas inclusivas; de forma democrática, e que todos(as) tenham direito (SILVA, 2004).

4) **cidadania**: refere-se ao desenvolvimento pleno da participação política e social, mediante o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais. De modo a ser promovida pela perspectiva intercultural, na medida em que adota, no seu cotidiano, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (COPPETE, 2012).

Nessa direção, Azibeiro (2003) nos diz que promover o princípio da cidadania, obrigatoriamente, requer um novo jeito de conceber e viver as relações interculturais,

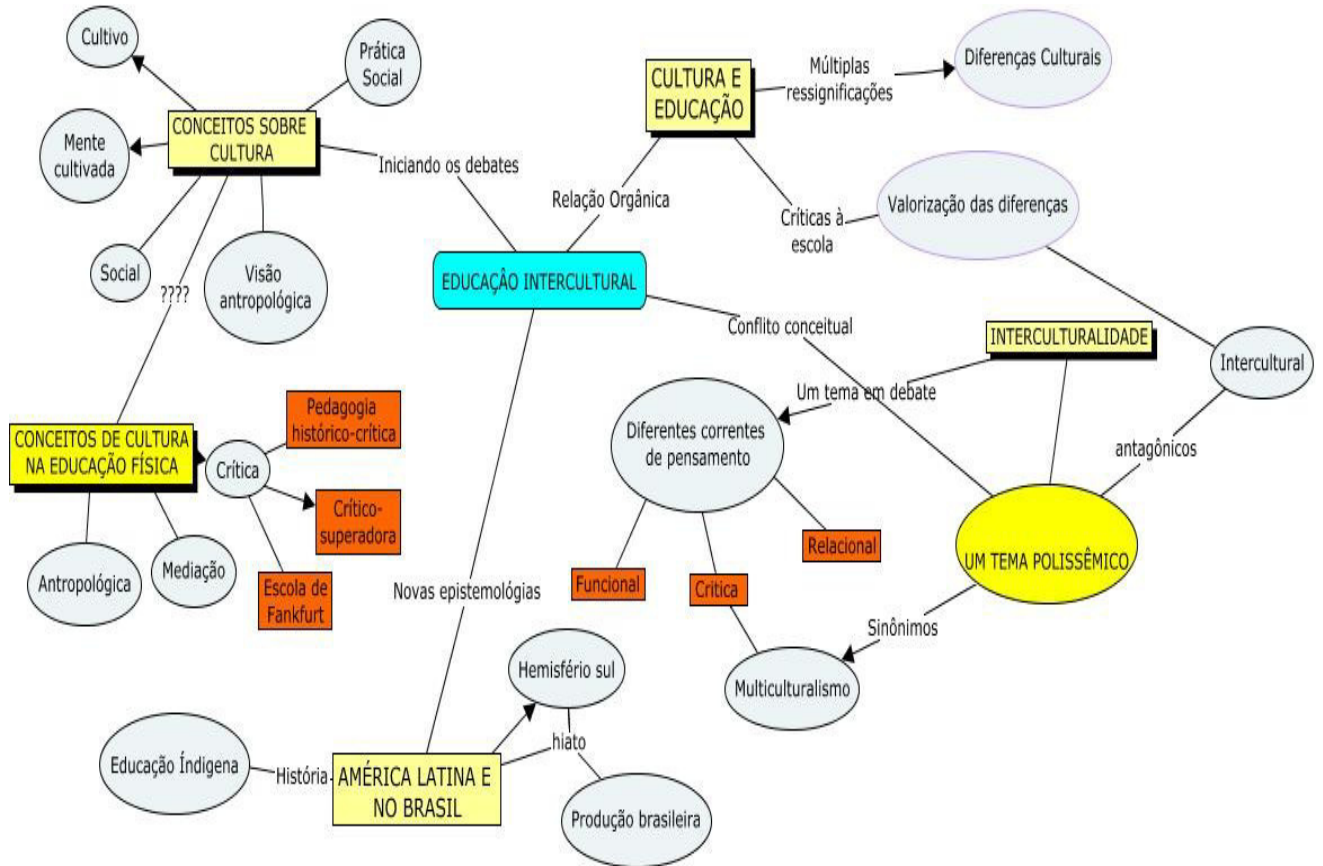
construídas na prática social, que se configuram como grande desafio atual. Isto é, “[...] na construção de uma cidadania emancipatória, na medida em que assegura a apropriação de diversos conteúdos curriculares de forma interdisciplinar, construindo competências para a formação de um sujeito cidadão, co-responsável e participativo” (COPPETE, 2012, p. 445).

Por sua vez, como exemplo desse princípio relacionado à área da Educação Física, tem-se o estudo de Molina (2010), que abordou a temática da *Educação em valores nas aulas de Educação Física: análise de projeto para a cidadania e autonomia dos educandos*. Identificando as repercussões dessa proposta a partir da ótica de educandos(as), pais/mães e professores(as). E, naturalmente, evidenciando a possibilidade de uma intervenção voltada à cidadania e à autonomia dos(as) educandos(as) nas aulas de Educação Física, sem, contudo, perder a especificidade da referida disciplina.

A propósito, a autora comenta que o aprendizado da cidadania é algo imprescindível, que deve ser perseguido por todas as sociedades. No entanto, observa que a escola tem se preocupado apenas com uma educação propedêutica e conteudista, sem se inquietar com questões voltadas à cidadania. Todavia, ressalta que “[...] a reverberação sobre a cidadania não pode ser algo utópico ou conhecido apenas na teoria, tem que ser vivenciado na prática, nas diversas relações que o educando(a) estabelece socialmente” (MOLINA, 2010, p. 18).

Por fim, como objeto de encerramento do presente capítulo, que oportunamente tratou por todo o estágio da educação intercultural, optou-se por produzir um mapa conceitual, que se estabelece como uma síntese ao exposto. O caminho de escolha do mapa conceitual se deu por entender que a formulação do pensamento e do conhecimento humano não se configura de forma linear, de maneira igualitária para todos(as), mas se funda na complexidade das relações e conexões que se desenvolveram diretamente a temática, perfazendo outra forma de leitura.

Figura 1 – Mapa conceitual sobre educação intercultural.



FONTE: Elaborado pelo autor (2016).

Com efeito, em tempo, apresentamos os princípios e pressupostos teóricos que embasam a Educação Física numa educação intercultural como fechamento desse capítulo, que se optou por tornar público por meio de um quadro síntese, que segue:

Quadro 3 – Síntese dos princípios e pressupostos pedagógicos que embasam a educação intercultural, relacionados à Educação Física.

Princípios e Pressupostos-teóricos	Aspectos Centrais na Educação Física
Alteridade e a relação com a educação e cultura.	Compreender as diferenças pela ótica da alteridade proporcionando um compartilhar democrático de saberes e experiências.
O diálogo como estratégia pedagógica.	Estabelecimento da dialogicidade como desenvolvimento do ser-humano.
Inclusão e promoção do empoderamento dos sujeitos que sofrem exclusão social.	Garantir a inclusão de todos(as) sem discriminação de qualquer tipo, na aquisição e na produção de conhecimento.
Cidadania e autonomia.	A cidadania como algo imprescindível e deve ser desenvolvido nas diversas relações que o educando estabelece socialmente.

FONTE: Elaborado pelo autor (2016).

4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: DIALOGANDO A PARTIR DE UM ESTADO DA ARTE

Percorrido o caminho inicial do referencial teórico, apresentamos, no capítulo anterior, a compreensão da educação intercultural a partir de alguns conceitos de cultura. Neste capítulo, discorreremos sobre a análise da articulação entre os campos da Educação Física escolar e educação intercultural, a fim de mapear dados significativos referentes ao desenvolvimento deste vínculo teórico.

Assim, o propósito do capítulo é apresentar um estudo de revisão bibliográfica, do tipo estado da arte, que analisa a produção acadêmica em periódicos nacionais, e que coopera para sistematização e avaliação da produção acadêmica de determinada temática em área de conhecimento específica, num período previamente estabelecido, com vistas a responder aspectos e dimensões que precisam ser elucidados (FERREIRA, 2002).

Nessa direção, procedeu-se uma análise de artigos científicos publicados em revistas especializadas na área da Educação Física e na área da Educação, avaliadas pela CAPES²² com maior Qualis, com abrangência temporal dos estudos, estabelecida entre os anos de 2006 e 2016, por compreender que, em uma década, já se podem identificar alguns traços de uma possível mudança e prováveis de se tornarem relevantes.

Os descritores utilizados na busca investigativa foram: Educação Física escolar e educação intercultural e algumas categorias que apresentassem potencialidades interculturais, como: diferença, alteridade, identidade, discriminação e preconceito, pluralidade, multiculturalidade, inter/transculturalidade, associados aos termos gênero, etnia/raça, cultura, sexualidade.

A busca nos periódicos da área da Educação Física concentrou-se nas revistas com Qualis A2 – Movimento (UFRGS), Qualis B1 – Motriz (UNESP), Qualis B2 – Pensar a Prática (UFG) e Motrivivência (UFSC). E nos periódicos da área da educação, a investigação focou-se nas revistas com Qualis A1 – Educação & Sociedade (UNICAMP), Educação e Realidade (UFSC), Educação em Revista (UFG), Educar em Revista (UFPR). Desta forma, a estratégia da investigação procedeu-se em duas partes: a primeira compreendeu uma análise quantitativa, sendo contabilizados todos os artigos que foram levantados para pesquisa; e uma segunda parte, que representou uma análise qualitativa, com a leitura completa dos resumos e

²² As informações foram retiradas da própria página do órgão da CAPES, no endereço: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

corpo total dos artigos selecionados, visando à identificação das categorias com aproximação aos elementos da temática, bem como do agrupamento às categorias correspondentes.

O estudo apontou um total de 3989 artigos analisados, mediante levantamento no formato de artigos originais, de oito periódicos nacionais, pertencentes às áreas da Educação Física e da educação, dos quais se identificou 56 artigos que apresentam os descritores da busca ou que citam, em seu escopo, algum termo associado. Desse número, 33 artigos são provenientes dos periódicos da área da Educação Física e 23 são artigos derivados dos periódicos da área da educação. Percebeu-se, nesses artigos selecionados, que a articulação entre a Educação Física escolar e educação intercultural é muito discreta, revelando ser uma temática pouco privilegiada no âmbito das pesquisas científicas. Essa constatação evidenciou que, nas revistas especializadas do domínio da Educação Física, somente cinco trabalhos propõem essa interface de forma explícita e que, na área da educação, nenhum trabalho foi identificado com essa proposta. Muito embora, foram observadas implicitamente correlações dos termos associados entre as áreas, que denotam potencialidade dessa articulação.

Assim, diante desse cenário, procedeu-se um aprofundamento rigoroso em cada artigo, objetivando tornar claros esses pontos de convergência e descrever as possibilidades de desenvolvimento para esse objeto de estudo. Desse modo, verificou-se na revista *Movimento* de um total de 17 artigos, dos quais 11,76% (02) relacionam Educação Física com cultura, preconceitos, desigualdades e multiculturalismo, 17,64% (03) associam às diferenças, exclusão, identidade e alteridade, também 11,76% (02) articulam a educação intercultural com cultura indígena e apenas 5,88% (01) propõem fielmente a interface com a educação intercultural e uma quantidade absoluta de 52,94 % (09) desenvolvem relação com o gênero.

Na revista *Motriz* somente se identificou 03 artigos, dentre os quais 100% (03) relacionam a primeira categoria da cultura, preconceito, desigualdade e multiculturalismo. Na revista *Motrivivência*, de um total de 07 artigos, 14,28% (01) também se desenvolvem na primeira categoria, da mesma forma 14,28% (01) atuam na segunda categoria, das diferenças, exclusão, identidade e alteridade, e 71,42% (05) estavam contidos na categoria da EF escolar e gênero. Na revista *Pensar a prática*, totalizando 06 artigos, 33,33% (02) estão enquadrados na primeira categoria de cultura, preconceitos, desigualdades e multiculturalismo, 16,66% (01) na de diferenças, exclusão, identidade e alteridade, 16,66% (01) se encaixaram na categoria de educação intercultural de cultura indígena, 16,66% (01) na de EF escolar e educação intercultural e, por último, 16,66% (01) sobre EF escolar e estudos de gênero.

Nesse sentido, como forma de ilustrar esse levantamento nos periódicos nacionais da Educação Física, e como objetivo de síntese, apresenta-se a tabela a seguir, que retrata claramente essa distribuição por classe e por produção em cada revista.

Tabela 2 – Análise quantitativa: na área da Educação Física.

TEMÁTICAS	REVISTAS			
	MOVIMENT O	MOTRIZ	MOTRIVIVÊN CIA	PENSAR À PRÁTICA
Educação Física escolar; cultura, preconceitos, desigualdades e multiculturalismo.	02	03	01	02
Educação Física escolar; diferenças, exclusão, identidade e alteridade.	03	00	01	01
Educação Física escolar; educação intercultural e cultura indígena.	02	00	00	01
Educação Física escolar e educação intercultural.	01	00	00	01
Educação Física escolar e gênero.	09	00	05	01
TOTAL	17	03	07	06

FONTE: Elaborado pelo autor (2016).

Passado esse momento inicial da apresentação quantitativa, que se deu sobre o levantamento dos artigos selecionados na investigação, procede-se, nesse instante, a apresentação da análise qualitativa, que teve como meta um aprofundamento, mediante um mergulho no universo desses trabalhos, a fim de se desenvolver uma visão mais apurada do teor e da essência dessas obras. Desta forma, seguiu-se uma lógica de agrupamento de ideias que se relacionam em particular.

A maior parte dos estudos analisados teve no gênero sua mola mestra, que relacionou diversas formas de manifestação como esfera, sempre imbricadas no contexto escolar e permeadas por múltiplas visões e dimensões de análise. A Educação Física como área de conhecimento, que estuda o movimento humano, tem no gênero um terreno fértil, estimulador do debate sobre questões de diferentes ordens.

Vianna, Moura e Mourão (2010) abordaram “os estudos de gênero”, inferindo sobre a afirmação de discriminação das meninas nas aulas de Educação Física. A pesquisa visou identificar a discriminação existente na EF e também com questões ligadas ao sexismo, por meio de um levantamento de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em Educação Física no período de 1990 a 2005. De modo que um dos pressupostos levantados pelos autores é que, na análise das pesquisas, há uma recorrência nas propostas de investigação, que, na maioria das vezes, partem do pressuposto da existência de sexismo e

discriminação nas aulas de Educação Física. Ou seja, que o ponto de partida dessas questões reside no entendimento que, tanto na prática tecnicista quanto na prática humanista do professor da disciplina de Educação Física, se manifestam discriminações, e estas são disfarçadas com a simples medida de separação das turmas em grupos masculino e feminino.

Percebemos que as investigações no campo da EFE sinalizam, de maneira intensa e constante, para reflexões sobre diversas categorias de desigualdades, que se voltam especialmente para as questões de gênero. Nesse sentido, as questões de gênero operam como uma espécie de sinônimo de todas as outras manifestações ligadas aos processos de discriminação, preconceito, sexismo, dentre outros. De fato, observa-se que a necessidade da certeza imediata nos alerta sobre nossas interpretações da realidade quanto à denúncia à discriminação recair em uma simplificação do fenômeno a partir de generalizações, quanto à prática pedagógica dos(as) professores(as) de Educação Física, que julgamos como necessária ser superada.

Damico (2006) produziu um trabalho cujo objetivo foi de compreender quais são as práticas que as jovens privilegiam quando cuidam do corpo, que discursos se associam para configurar tais práticas e como o gênero institui e atravessa as relações de poder/saber no âmbito das aulas de Educação Física na escola. Assim, segundo o autor, “[...] o gênero insere-se em um campo de poder/saber na medida em que interroga e desconstrói a naturalização dos corpos nas práticas sociais” (DAMICO, 2006, p. 39).

Nesse sentido, a constituição do gênero transborda a visão positivista estabelecida historicamente na Educação Física e preconiza-se na relação entre educação e cultura sob o viés da educação intercultural alicerçada na ideia de que as práticas educativas articulam um conjunto de processos nos e pelos quais os indivíduos também podem aprender a se tornar a(u)tores de uma cultura corporal.

Na articulação entre EFE e educação intercultural de forma fiel, identificamos o trabalho de Oliveira e Daolio (2011), que objetivou discutir a diversidade cultural na prática escolar da EF à luz dos pressupostos da educação intercultural, ressaltando que a perspectiva intercultural de educação é preconizadora de argumentos que caminham no sentido da compreensão de que, para além da simples constatação de diferentes e diversas culturas, estas precisam dialogar em pé de igualdade. Logo, se posicionando a favor da educação intercultural como ponto de partida para resignificação das práticas escolares de EF no que tange às tensões produzidas pela diversidade cultural. Mas que também reconhece os limites impostos pelo texto, de natureza teórica.

Na mesma categoria de análise, o outro trabalho identificado acerca dessa articulação foi a pesquisa de Batanero e Parra (2016), centrado sobre quais competências deveria possuir o professor de Educação Física do ensino médio, que trabalha com alunos(as) imigrantes. Nesse universo, os autores identificaram quatro competências obrigatórias para se trabalhar com a educação intercultural que se referem: 1) à capacidade de estabelecer relações entre culturas de origem e estrangeiras; 2) à sensibilidade cultural e à capacidade de empregar estratégias variadas de estabelecer contato com pessoas de outras culturas; 3) à capacidade de realizar o papel de intermédio cultural entre culturas próprias de um e situações de estrangeiros, para se resolver conflito e incompreensão cultural; e 4) à capacidade de superar os estereótipos.

Diante desse contexto, elucida-se sobre essa articulação uma aproximação discreta, que reforça um dos nossos pressupostos iniciais. Nessa direção, acreditamos que, com o desenvolvimento de outros trabalhos estabelecidos entre esses campos, possa-se contribuir para o alargamento da compreensão da educação intercultural na comunidade acadêmica que discute a EF escolar, entendendo tal perspectiva como pertinente para o debate da diversidade cultural nas práticas escolares. Além disso, observamos que esses estudos analisados demonstraram ter um caráter de fundamentação²³ (BRACHT *et al.*, 2011) da interculturalidade. Desta forma, carecem de ações mais afirmativas e propositivas, para que os(as) professores(as) de Educação Física possam compreender melhor sua efetiva implementação no contexto escolar.

Não obstante, na categoria Educação Física escolar, conceitos como diferenças, exclusão, identidade e alteridade se destacam no estudo de Teixeira (2009), que tratou de verificar possíveis atitudes de exclusão na aula de Educação Física e refletindo os fatores que as envolvem para que haja esclarecimento e auxílio na prática pedagógica do professor por meio de uma perspectiva humanista e intercultural de EFE. De modo, que “[...] a alteridade revela-se nessa relação, não de tolerância, mas sim de compreensão e igualdade” (TEIXEIRA, 2009, p. 342).

Continuando nessa mesma lógica, Oliveira e Daolio (2010), desenvolvem um estudo sobre *Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade*, que objetiva compreender como as diferenças são significadas e representadas pelos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Física. Essencialmente, as

²³ Os artigos que compõem a categoria Fundamentação dizem respeito àqueles que, em alguma medida, buscam lançar os alicerces teóricos para a construção de uma determinada Educação Física escolar (BRACHT *et al.* 2011).

diferenças estiveram e ainda estão permeadas por certos reducionismos, enxergando o “outro” somente por suas características mais aparentes, obscurecendo a complexidade da dinâmica cultural. No entanto, destaque-se que “[...] compreendemos que é desejável que as diferenças sejam consideradas na ótica da alteridade subsidiada por uma perspectiva intercultural de educação” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, p. 149).

Esse processo de construção da alteridade, que já tem demonstrado na área da educação um conceito bastante consolidado, emerge no campo da Educação Física na condição de subárea da educação, manifestando evidências da abertura de canais de apropriação dessa formulação com sua área de conhecimento específica. De fato, isto nos revela um empoderamento de uma concepção de alteridade em consonância com a visão estabelecida no campo educacional, que é percebida pela ótica que coexistem diferentes formas de se expressar no mundo, pensá-lo e vivê-lo.

Desse modo, concordando com esse ponto de vista, entendendo residir na alteridade e nos pressupostos da educação intercultural uma possibilidade de enfrentamento das desigualdades, dos estereótipos, dos preconceitos e dos sectarismos ainda diluídos no cotidiano das aulas de Educação Física escolar, como caminho a ser perseguido e trilhado por todos(as) os(as) professores(as)/educadores(as) na obtenção de uma educação fundamentalmente democrática nos ambientes escolares.

Com relação à outra categoria observada, que representa a relação da Educação Física escolar, cultura, preconceitos, desigualdades e multiculturalismo, identificou-se o trabalho de Rangel (2006), que aborda o racismo, preconceito e exclusão a partir do olhar da EFE. Tem o objetivo de alertar professores(as) sobre atitudes exercidas de forma consciente ou inconsciente, frente o racismo que, no Brasil, assume características difusas e camufladas, mas que já emergem ações afirmativas na busca de uma sociedade realmente igualitária de respeito às diferenças. E no universo da Educação Física existem pouquíssimos trabalhos sobre essa temática.

Nesse sentido, o estudo anuncia a problemática do racismo, preconceito e exclusão que tem permeado o contexto escolar, sob a ótica da EFE, tendo se tornado cada vez mais aparente nesta área. Ao passo que esse estudo supracitado se configura como uma produção quase que inauguradora dessas discussões e debates no contexto da EF escolar, mediante a evidência de o referido estudo ter encontrado a escassez de pesquisas que fundamentavam tal objetivo. Dessa forma, consideramos uma investigação valiosa, por apontar caminhos para o desvelamento dessas questões que, imprescindivelmente, precisam ser aprofundadas no campo da disciplina escolar e tornadas públicas por essas produções.

De forma similar, Rangel *et al.* (2008) trazem, em seu estudo, um forte apelo para as questões ligadas ao espaço escolar e, em particular, à Educação Física, que sempre encontrou dificuldades em lidar e abrir espaços para a manifestação e a valorização das diferenças. Tal estudo sinaliza a interface entre a EFE e o multiculturalismo, sugerindo não encarar a problemática das discriminações e dos preconceitos de forma superficial, mas, sim destacando o conteúdo discriminador e estimular a reflexão sobre ele, sem esquecer a especificidade do componente curricular.

As questões colocadas em evidência confirmam, em grande parte, o já alertado no estudo anterior. Contudo, acrescenta um caráter mais propositivo no que tange à apresentação de alguns encaminhamentos pedagógicos que visam possibilitar um melhor tratamento das questões do multiculturalismo nas aulas de EFE. De certo, o conjunto de autores (RANGEL *et al.*, 2008) ressalta que é necessário não esquecer que a EF escolar, como componente curricular, encontra-se mergulhada num contexto multicultural, sendo, portanto, responsável por meio de seus(suas) professores(as), para trabalhar de forma interdisciplinar, propondo, inclusive, mudanças em nível de currículo, possibilitadoras da inclusão desta temática.

Vale destacar que nesses artigos que compõem essa categoria de análise, observou-se, por todo o escopo das produções, que, quando trata da articulação da Educação Física escolar relacionada ao multiculturalismo, este se aproxima muito de uma concepção crítica, que é preconizada por autores(as) de base utilizados nos referenciais teóricos dos estudos, como Candau (2002, 2005), Canen (2001) e McLaren (2000), que se ancoram em uma concepção denominada de multiculturalismo crítico, e que, segundo estes, se assemelha à educação intercultural. Assim, observa-se nesses artigos potencialidades que se estabelecem como ponto de partida para análise da interface entre Educação Física escolar e educação intercultural, ao qual nos propusemos neste estado da arte.

Como última categoria que estabelece a relação da Educação Física escolar, educação intercultural e a cultura indígena, constatou-se o trabalho de Boaretto e Pimentel (2015), intitulado *Os Kaingang do Ivaí, suas danças e a educação intercultural*, que teve o objetivo de analisar o desenvolvimento de danças da etnia Kaingang no seu processo de disseminação cultural. Nesse sentido, a dança na comunidade ocorre como uma forma de educação Kaingang que, por sua vez, é fortalecida em suas tradições e interpretada como elemento cultural de cada etnia, declarado no processo de disseminação da cultura indígena, favorecendo a educação intercultural, que se apresenta como uma forma de contribuir para a EFE.

Nessa direção, percebemos que tomar posse de manifestações de outras culturas, como é o caso das danças indígenas, que, em origem, não são pertencentes a uma cultura que é difundida cotidianamente nas aulas de EFE, pode representar um avanço para o desenvolvimento das questões defendidas pela perspectiva da educação intercultural. De fato, o olhar atento para essas danças pode favorecer o compartilhamento e intercâmbio cultural entre diferentes grupos sociais.

Todavia, nossa opinião reside na certeza de que não podemos cair no pecado de propor as danças de origem indígena em nossas aulas só pelo fato de modismo, folclorização, ou, simplesmente, pelo repasse de conteúdos indígenas, sem agregar os significados e os conhecimentos relativos a essas práticas. Mas, sobretudo, por entender que a utilização destas favorecerá um rico aprendizado de uma prática corporal, pertencente à outra cultura, que poderá ser significada e ressignificada nos ambientes escolares como um todo.

No estudo de Almeida e Suassuna (2010), o objetivo é compreender a possibilidade de construção de uma análise sobre os sentidos e significados das práticas corporais indígenas inseridas na edição IX dos *Jogos dos povos Indígenas*. O estudo revelou que as práticas corporais indígenas (jogos, danças, brincadeiras) tiveram um redimensionamento no contexto dos jogos, tendo como implicações sua ressignificação com base na hibridação entre valores tradicionais e modernos, bem como que os jogos dos povos indígenas acabam por expressar o "jogo disjuntivo" ao invés do "jogo ritualizado". Passando a predominar mais uma cultura ligada ao esporte por meio da vivência da competição esportiva que estava organizada mediante as regras institucionalizadas, cujo esporte se desenvolveu no âmbito da modernidade e influenciou diretamente o contexto cultural dos indígenas.

Esse processo de transposição de uma cultura tradicional para cultura moderna se assenta em paradigmas de cultura como um artefato dinâmico e líquido. Nesse sentido, percebe-se que a interação interétnica promovida pelo encontro intercultural, que é destacada nesse diálogo cultural exposto preliminarmente, nos revela que essa questão fomenta relações nas quais os símbolos são criados, interpretados, compartilhados e alterados, em função de determinados interesses. Mas que, em nenhuma medida, pode sobrepujar uma mais que a outra.

Iniciando o processo de conclusão do capítulo, consideramos ter atingido o objetivo prometido inicialmente, que propôs analisar e apresentar um estado da arte entre os campos da Educação Física escolar e educação intercultural, a fim de mapear dados significativos quanto a esse vínculo teórico, que teve como estratégia de investigação duas partes: uma análise quantitativa, apresentando a contabilização do total dos artigos que

atenderam aos critérios de busca em site oficial da CAPES e mostrando a distribuição dos artigos por classe ou categorias em cada revista; e uma análise qualitativa dos artigos selecionados, que consubstanciou uma análise das produções e seus valiosos escritos.

Em síntese, observou-se que a busca realizada nos periódicos nacionais eleitos nesse levantamento explicitou que tanto da área da Educação Física como da área da educação essa articulação entre os campos inferidos se revelou muito discreta, configurando-se como uma temática pouco privilegiada no âmbito das pesquisas científicas, justificado pela constatação de apenas cinco trabalhos na área da Educação Física e nenhum na área da educação. Mas que, também, foram observadas correlações nos artigos de termos associados de forma implícita e que denotaram potencialidades dessa articulação.

Desta forma, identificou-se, nos estudos analisados do estado da arte, que a maior parte dos artigos é dedicada ao gênero como temática principal, o que sinaliza, de maneira intensa e constante, para reflexões sobre diversas categorias de desigualdades. Assim, as questões de gênero operam como uma espécie de sinônimo de todas as outras manifestações ligadas aos processos de discriminação, preconceito, sexismo, ocorridas no contexto da EFE. E essas situações, em geral, são tratadas com a simples medida de separação das turmas em grupos masculino e feminino. Ademais, em outros estudos, é apontado que o gênero institui e atravessa as relações de poder/saber no âmbito das aulas de EF escolar. Desse modo, acreditamos que a constituição do gênero transborda a visão positivista estabelecida historicamente na Educação Física e funda-se na relação entre educação e cultura sob o viés da educação intercultural.

Por conseguinte, nos achados sobre a relação direta entre Educação Física escolar e educação intercultural, evidenciou-se a obtenção de trabalhos com intuito de discutir a diversidade cultural na prática escolar das aulas de Educação Física à luz dos pressupostos da educação intercultural, por entender que esta é preconizadora de argumentos que caminham para além da simples constatação das diferentes culturas, bem como o desenvolvimento de pesquisas que se ocuparam de identificar as competências necessárias dos(as) professores(as) de Educação Física do ensino médio, que trabalham nesses contextos interculturais.

Por fim, não menos importante, esse estado da arte também revelou outra categoria temática²⁴ relacionada com a EFE, que trata das diferenças, exclusão, identidade e alteridade, sendo uma temática abordada em trabalhos subsidiados pela perspectiva intercultural de educação, e que tem, no processo de construção da alteridade na área da

²⁴ Ver categorias na tabela 2 na página 72.

educação, um conceito bem edificado e que já apresenta, no campo da EFE, evidências da abertura da apropriação dessa formulação com a sua área de conhecimento.

Com efeito, outra categoria identificada nesse estudo associa a EFE à cultura, preconceitos, desigualdades e multiculturalismo, por meio de trabalhos que anunciam essa problemática sob a ótica da EFE, configurando-se como produções inauguradoras desses debates no contexto da EF escolar, mediante a obtenção de uma temática muito cara para a área, perfazendo-se num grande movimento impulsionador de novas discussões e avanços no campo epistemológico.

Em conclusão, na análise dessas produções, sobre a articulação da EFE relacionada ao multiculturalismo, percebeu-se que estas se aproximam de uma concepção de multiculturalismo crítico, que se assemelha à educação intercultural. Assim, observou-se nesses artigos potencialidades que se estabelecem como ponto de partida para análise da interface entre Educação Física escolar e educação intercultural, ao qual foi proposto neste estado da arte.

Portanto, como última categoria evidenciada por essa revisão de literatura, que estabeleceu a relação entre Educação Física escolar, educação intercultural e a cultura indígena, constatou-se um aporte de trabalhos com conteúdos ligados ao contexto indígena, intermediados no processo de disseminação da cultura indígena, tendo as danças, em especial, como favorecimento da educação intercultural que se apresenta como uma forma de contribuir para a EFE. Logo, foram objeto de análise dessa investigação em particular, outros estudos que tiveram como objetivo compreender a possibilidade de construção de uma análise sobre os sentidos e significados das práticas corporais indígenas.

Em vista disso, concluímos percebendo, no decorrer dessa análise, que tomar posse de manifestações de outras culturas, como é o caso das danças indígenas, que não são comumente democratizadas nas aulas de EFE, pode representar um avanço para o desenvolvimento das questões defendidas pela perspectiva da educação intercultural. Pois, de fato, o desenvolvimento do olhar atento para essas danças com características indígenas pode favorecer o compartilhamento e intercâmbio cultural entre diferentes grupos sociais no componente curricular.

Em suma, essas temáticas que subsidiaram as discussões explicitadas nesse capítulo do estado da arte se configuram como um grande mosaico de temas, que se unem no ambiente escolar revestidos de múltiplas possibilidades de desenvolvimento e de investigações a serem colocadas em movimento por pesquisadores da nossa área de atuação.

Isto é; “[...] a Educação Física escolar é um campo de intenso debate acadêmico e parte deste esteve vinculada às diferentes funcionalidades” (MOURA; SOARES, 2014, p. 687).

Assim sendo, consideramos esse estado da arte um material de estudo valioso, que implicou em grandes contribuições para o esclarecimento da articulação entre os campos da Educação Física escolar e da educação intercultural, com intento de ser um impulsionador de novas pesquisas e, principalmente, ser, no âmbito da EFE, um inaugurador desse tipo de investigação.

Logo, portanto, avança-se para a próxima parte do trabalho, que trata dos resultados da pesquisa, que lidou com interlocutores(as) de um grupo focal, com a compreensão de que as inter-relações precisam ser estimuladas, compartilhadas, na certeza que o objetivo educacional obrigatoriamente reside no (re)encontro de práticas pedagógicas capazes de buscar o saber parceiro na construção de pesquisas que aconteçam no alicerce da escola pública.

5 OS ACHADOS: VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL (EI) NAS PRÁTICAS DOCENTES

O presente capítulo trata a respeito dos achados da pesquisa coletados a partir dos encontros do Grupo Focal (GF) com os(as) interlocutores(as), guiado pelo objetivo geral do estudo, que foi analisar a interface entre a Educação Física escolar e educação intercultural (EI), identificando possibilidades pedagógicas para o ensino médio, e pelos objetivos específicos, que foram: caracterizar os princípios e pressupostos pedagógicos que embasam a EFE numa perspectiva intercultural; conhecer os principais desafios de uma prática intercultural na EFE no ensino médio e desvelar possibilidades de uma prática intercultural para as aulas de EFE no ensino médio, nos quais os mesmos serão tratados e respondidos aqui nesta parte do trabalho.

Vale destacar que esse momento permitiu evidenciar que os significados constituídos pelos(as) professores(as) acerca da educação intercultural derivam de preposições, convicções, crenças, valores e práticas instituídas dentro do contexto cultural da comunidade docente estudada. Por isso mesmo, esse momento foi trilhado com muita atenção e afeto, por entender que esse instante possibilitou um aproximar comprometido com a prática pedagógica dos partícipes envolvidos.

Desta forma, oportunizado por esse espaço dos encontros, construiu-se um valioso e significativo material, que foi transformado em dados qualitativos, mediante a criação de categorias organizadas em quatro blocos, com o primeiro composto de três categorias, que são: 1) a educação intercultural trata do respeito e valorização das diferenças; 2) a educação intercultural trata da interação e relações sociais; e 3) a educação intercultural trata da diversidade cultural, identidade e multiculturalismo. O segundo bloco, sendo: 1) o diálogo como princípio e pressuposto que embasa a educação intercultural; 2) a pluralidade, identidade e transversalidade como princípios e pressupostos que embasam a educação intercultural; e 3) a diversidade e cidadania como princípios e pressupostos que embasam a educação intercultural. Já no terceiro bloco tem-se a obtenção de quatro categorias, que são: 1) desconstruir modelos pré-estabelecidos de uma cultura colonializante; 2) promoção da equidade de gênero; 3) inclusão de menos habilidosos; e 4) construção de práticas dialógicas e cidadãs. No último bloco de categorias, temos três, que são: 1) jogos cooperativos e jogos populares como exemplo de aula construída que privilegiam atividade de turmas mistas; 2) esportes para combater os processos de preconceito e discriminação, existentes nas aulas de Educação Física; e 3) atividade física adaptada como reflexão sobre os conceitos de

deficiência e desmistificação da visão elitista da Educação Física, que consubstanciaram a apresentação desses resultados no presente capítulo.

Assim, nesse horizonte, caminhou-se, nessa parte do trabalho, com o propósito de apresentar os resultados colhidos nessa investigação, ocupando-se inicialmente da seção que dialoga com o grupo sobre a educação intercultural. Logo após, apresenta-se a parcela que amplia o diálogo com o grupo sobre a educação intercultural para utilização no ambiente escolar. Posteriormente, aborda-se o segmento que lidou com os diálogos sobre a apropriação, da experiência dos(as) professores(as) da aula construída e o caminho possível. E conclui-se o capítulo aportando na parte desvelando os diálogos sobre as possibilidades de uma prática intercultural nas aulas de Educação Física.

Nesse ínterim, o perfil do grupo de professores(as) interlocutores(as) do GF que permitiu dar vida a esses achados foi constituído por 06 integrantes, sendo 02 mulheres e 04 homens, apresentando a seguintes faixas-etárias: 04 docentes estão entre 26 e 33 anos de idade e 02 docentes com idade de 34 a 41 anos. O tempo de atuação desses(as) professores(as) como profissionais de Educação Física compreende: 04 docentes estão entre 05 anos de atuação; e 02 docentes entre 10 anos de atuação na carreira. A formação acadêmica desses profissionais é a seguinte: 02 professores(as) possuem graduação e 4 são especialistas.

5.1 Dialogando com o grupo sobre a educação intercultural

Implica-se, essa parte, dialogando com o grupo sobre a educação intercultural, como a etapa que buscou obter as primeiras impressões sobre a educação intercultural e, em específico, ajudar a solidificar o primeiro objetivo do estudo, que foi caracterizar os princípios e pressupostos que embasam a EFE numa perspectiva intercultural, tendo se chegado a esses resultados por meio do primeiro encontro de GF com os(as) interlocutores(as). Esse momento foi estabelecido por quatro questionamentos descritos no roteiro do estudo (Apêndice B), que guiaram o encontro e que foram: 1) Alguma vez você já ouviu falar ou teve contato acerca da perspectiva da educação intercultural?; 2) Para você, o que trata a educação intercultural como campo teórico?; 3) Como está a educação intercultural sendo tratada na área específica de conhecimento da Educação Física?; e 4) Quais os princípios e pressupostos que embasam a educação intercultural. Desta forma, nesse último questionamento feito aos(as) professores(as), obtivemos resultados que, conjuntamente, com a parte do capítulo 3, já descrita, responderam ao primeiro objetivo do estudo.

A questão levantada inicialmente, relativa ao primeiro questionamento, alguma vez já ter ouvido falar ou, da mesma forma, ter mantido algum contato acerca da perspectiva da educação intercultural, representou uma unanimidade. Assim, todos(as) do grupo se pronunciaram já ter obtido conhecimento sobre EI ou mantiveram algum contato com tal perspectiva, configurando a totalidade do grupo pesquisado, o que evidencia não ser um tema desconhecido do universo dos(as) professores(as) participantes do GF. Como observamos nos relatos dos(as) professores(as) em destaque na sequência:

Sim, eu gosto muito desse tema. Foi o tema das minhas duas graduações. (P1).

Já. Obtive contato na época que trabalhei em um projeto social, mas agora não tenho mais contato. (P2).

Sim, ouvi falar muito na minha época de faculdade. (P3).

Sim, pouco. (P4).

Já sim, mas ainda tenho algumas dúvidas sobre como trabalhar nas minhas aulas. (P5).

Claro que já ouvi falar e também tive contato, tenho contato até hoje. Acho que é fundamental para nossa profissão de professor saber desses novos conhecimentos. (P6).

Os relatos evidenciados nos revelam um caminho inevitável do “saber sobre” a educação intercultural, cuja incorporação como área de conhecimento na era das sociedades fluídas e complexas, se apresenta como necessária; contudo, isso demanda um avanço efetivo dessas questões, que ainda se encontram em construção e, em particular, no campo da EFE, carece de projetos de adoção, cuja perspectiva intercultural seja promovida.

Não obstante, identificamos, nos depoimentos dos(as) professores(as), uma postura alheia e descompromissada com essas questões ligadas à EI, questões essas que têm permeado nossas sociedades em torno dessa nova lógica sociocultural, que não pode mais ser esquecida ou simplesmente deixada de lado. Isso fica claro quando, em uma das falas dos(as) docentes, o(a) Professor(a) P2 menciona que já teve contato com EI, mas que agora não tem mais. Tal fato reforça a nossa tese que o(a) educador(a), uma vez empoderado(a) desses conceitos vitais, não pode se omitir frente a esse contexto multi/interdisciplinares.

Assim, são reconhecidos os avanços nas proposições acadêmicas e na produção científica voltada para as perspectivas culturais, entretanto, experiências interculturais ampliadas para o reencontro dos valores, das políticas e das práticas que sustentam as instituições escolares ainda são raras e incipientes (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

Quanto ao questionamento sobre do que trata a educação intercultural, os(as) professores(as) ressaltaram diversos entendimentos, estabelecendo diferentes caminhos semânticos nas respostas. Desse modo, classificaram-se esses entendimentos em três categorias, que foram: 1) a educação intercultural trata do respeito e valorização das diferenças; 2) a educação intercultural trata da interação e relações sociais; e 3) a educação intercultural trata da diversidade cultural.

A primeira categoria apontada denomina-se *A educação intercultural trata do respeito e valorização das diferenças*, transmitindo uma síntese dos depoimentos colhidos dos(as) interlocutores(as), e que manifestaram sua posição quanto ao que compreendem sobre a perspectiva da educação intercultural, que são:

a) A educação intercultural trata do respeito e valorização das diferenças.

Os saberes da diversidade cultural devem caminhar em igualdade, sendo a escola um espaço de diálogo e conhecimento onde *pode-se* possibilitar a valorização dessas diferenças. (P1).

É ensinar a respeitar as diferenças, tornando assim mais tolerante. (P5).

Nessa direção, Fleuri (2003) ressalta que o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Portanto, trata-se, na realidade, de uma nova perspectiva baseada no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos.

Nessa formulação, a educação intercultural implica mudanças estruturais na prática educativa, particularmente na escola, no sentido de assegurar oportunidades de educação para todas as pessoas, com respeito e valorização da diversidade dos a(u)tores e de seus pontos de vista e, conseqüentemente, no desenvolvimento de processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos suficientemente capazes de abarcar a complexidade das relações humanas estabelecidas entre indivíduos e culturas diferentes (COPPETE, 2012).

Nessa seara, acreditamos que a educação intercultural reside na aprendizagem do respeito e valorização das diferenças, muito embora compreendemos, explicitando que não se trata somente disso, e que concordamos com os(as) autores(as) apresentados quando dizem que, para que isso se torne real, devem ocorrer transformações profundas na estrutura das escolas e, conseqüentemente, na prática pedagógica, assegurando o direito a todos(as) os estudantes a exporem seus pontos de vistas, em meio a um universo educativo que caminhe na direção do fomento dessas atitudes vitais para a humanidade.

A próxima categoria, *A educação intercultural trata da interação e relações sociais*, nos leva a refletir sobre o processo de interação e do desenvolvimento das diversas relações sociais, ocorridas no complexo tecido de significados das sociedades globais, e expõe um resumo das falas dos(as) interlocutores(as), tal como identificamos nos discursos dos(as) professores(as) que seguem.

b) A educação intercultural trata da interação e relações sociais.

É a interação entre diferentes culturas. (P2).

Trata-se das relações dos diversos aspectos culturais e sociais da nossa comunidade. (P4).

Candau (2012) afirma que é importante estimular o diálogo entre diferentes culturas, assumido os conflitos que emergem desta interação, tratando-se de uma dinâmica fundamental para o desenvolvimento de políticas de currículo, pautadas no respeito mútuo e na construção de pontes, onde os conhecimentos comuns sejam partilhados. Nesse sentido, a educação intercultural busca criar contextos educativos que favorecem a interação e integração criativa e cooperativa dos diferentes a(u)tores (PADILHA, 2004).

Da mesma maneira, Coppete (2012) explicita compreender que a educação intercultural é um processo cuja premissa básica reside na promoção deliberada da inter-relação crítica e solidária entre os distintos grupos culturais que coexistem em uma determinada sociedade, potencializadas pelas relações sociais em pleno contexto de construção e reconstrução de relações interculturais. Nesse sentido, situa-se no cenário da educação como uma situação gnosiológica, em que o ser humano é um corpo consciente, que está em constantes relações com o mundo; relações estas em que a subjetividade toma corpo na objetividade e constitui uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário e sobre a qual exerce uma prática transformadora (FREIRE, 2011).

Vale destacar, no entanto, que a configuração desse universo é muitas vezes naturalizada e restrita no ambiente escolar a uma dimensão de contato e não de encontro, que é de enriquecimento com a cultura do outro. Tendo-se assim, uma interação burocrática. Na verdade, essa interação falseada nega o processo de libertação dos a(u)tores e os impõe a uma lógica de passividade, restringindo-os a meros objetos, sem direito a decisão alguma.

A terceira categoria assinalada intitula-se *A educação intercultural trata da diversidade cultural, identidade e multiculturalismo*, que revelou, por meio dos depoimentos dos(as) interlocutores(as), o entendimento quanto a essa modalidade que se visualiza em seguida.

c) A educação intercultural trata da diversidade cultural, identidade e multiculturalismo.

Trata sobre as diferenças dos grupos, seja em relação às diversas culturas ou identidades. (P3).

Da diversidade cultural, do multiculturalismo e deve ir além da pluralidade exprimindo que deve haver relação entre as manifestações culturais, sendo tratadas transversalmente. (P6).

Nesse sentido, trata-se de um processo permanente, marcado pela deliberada intenção de promover democraticamente uma relação entre todos os grupos envolvidos num mesmo território. Desse modo, a educação intercultural se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Assim, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, partindo da afirmação de, que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural, são intensos e mobilizadores da construção das identidades abertas, em construção permanente (CANDAU, 2012).

Mediante as falas dos(as) interlocutores(as), por meio dos depoimentos apresentados, sobre do que trata a educação intercultural, compreende-se oportunamente que o pensamento reside em locais perenes, configurando-se em uma obtenção de conhecimento tatuado²⁵, denotando superficialidade, onde os conceitos essenciais da perspectiva ainda não estão plenamente incorporados. Desta forma, “[...] é necessário também ampliar a visão de educação intercultural, que não é apenas restrita à convivência numa escola entre sujeitos de etnias diversas” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 70).

Em síntese, as três categorias apresentadas guardam, em essência, o pensamento da relação estabelecida entre diferentes culturas preconizada pela educação intercultural. No entanto, percebeu-se que reside, nesse conhecimento mencionado pelos(as) professores(as), uma superficialidade nos conceitos essenciais que trata a perspectiva intercultural em sua completude. E que ainda carecem de uma incorporação quanto aos seus pressupostos.

Por conseguinte, no próximo movimento dessa parte do trabalho, passa-se para o terceiro questionamento, obtido no encontro de GF, que revela dados significativos e singulares, os quais são merecedores de observação e importantes de serem inferidos mediante um olhar atento e curioso para o seu conteúdo.

²⁵ O termo faz menção à ideia de superficialidade, desenvolvido por Figueiredo (2003).

No terceiro questionamento, sobre como está sendo tratada a educação intercultural na área de conhecimento da Educação Física, observou-se uma maior homogeneidade nas falas dos(as) professores(as), que revelou constituir um debate recente, pouco desenvolvido e que é tratado na área ainda não se dando a devida importância.

Na Educação Física esse debate é muito recente. Ele remete à década de 80. Hoje, alguns autores tratam sobre o tema, mas, na prática, poucos professores conhecem e alguns até conhecem, mas não colocam em prática. (P1).

Acaba sendo um tema pouco desenvolvido pela falta de teoria durante a formação docente. (P2).

É importante, mas é colocado pouco em prática. (P3).

As aulas de Educação Física constituem um dos mais importantes espaços para o desenvolvimento das questões culturais, mas que ainda precisa de aprofundado pelos professores. (P4).

A cultura em que vivemos, de machismo, futebolística. Acredito que se torna mais difícil a abordagem, aceitação desse tema. (P5).

Ela é abordada na disciplina de Educação Física de uma maneira fragmentada e muitas vezes apenas reproduzida. (P6).

A possibilidade de a Educação Física enfrentar este novo quadro se encontra na mesmíssima pluralidade e multiplicidade de significados que conferem ao mundo de hoje seu caráter caótico e polifônico²⁶. Em uma sociedade em que não se pode prever a classe de especialistas que precisaremos amanhã, os debates que necessitarão de mediação e as crenças que precisarão de interpretação, o reconhecimento de muitos e variados caminhos até o saber e de muitas e variadas regras deste é a condição importante de uma EFE à altura do seu tempo (GOMES; ALMEIDA; BRACHT, 2010).

De fato, confirmando esse quadro estabelecido, no campo da EFE, tem-se uma opinião apresentada por Oliveira (2006), que, ao tempo, comenta entender que ainda não existe explicitamente uma perspectiva intercultural desenvolvida na área da EF. No entanto, existem elementos potenciais contidos em produções acadêmicas²⁷ que apontam nessa direção, cuja perspectiva se almeja e vislumbra na contemporaneidade, pois, conforme Oliveira (2006, p. 92):

Diante desse enredo, assim ‘interpretado’, é que entendo residir na alteridade e nos pressupostos da educação intercultural uma possibilidade de enfrentamento das desigualdades de oportunidades, estereótipos, preconceitos e sectarismos ainda diluídos nos cotidianos escolares. Ciente de possíveis limitações, mas consciente de

²⁶ A propósito do termo que denota pluralidade de sons.

²⁷ Em referência às obras produzidas por Jocimar Daolio (1995, 1998, 2003, 2004, 2005), que tratam de objetos ligados à temática: cultura, corpo, sociedade, esporte e Educação Física.

que se trata de um ponto de partida para se pensar um outro tipo de relação social em qualquer cenário escolar.

Por fim, na próxima parte, apresentamos o quarto questionamento, consubstanciado pelo primeiro encontro de GF com os(as) interlocutores(as), e que revelam os resultados que conjuntamente com a parte do capítulo 3, já apresentada, responderam ao primeiro objetivo do estudo.

Em relação ao quarto e último questionamento, sobre quais os princípios e pressupostos que embasam a educação intercultural, os(as) professores(as) manifestaram suas opiniões procurando estabelecer uma relação com suas práticas. Contudo, percebeu-se, sobre este questionamento, uma dificuldade por parte deles(as) em formular objetivamente quais são esses pressupostos que embasam a educação intercultural. Revelando-se, assim, a importância e imprescindibilidade em se desvelar fundamentalmente tais princípios. O que já o fizemos no capítulo 3 dessa produção.

Logo, nessa parte, tem-se a apresentação dos princípios propostos por todos(as) os(as) interlocutores(as) da pesquisa, que estão dispostos a seguir: 1) o diálogo como princípio e pressuposto que embasa a educação intercultural; 2) a pluralidade, identidade e transversalidade como princípios e pressupostos que embasam a educação intercultural; e 3) a diversidade e cidadania como princípios e pressupostos que embasam a educação intercultural.

A primeira categoria desse bloco proposta pelos(as) professores(as) denomina-se *O diálogo como princípio que embasa a educação intercultural* e teve ressaltado na fala dos(as) professores(as) e também comprovado na parte da referencial teórico do estudo que segue.

d) O diálogo como princípio e pressuposto que embasa a educação intercultural.

Sobre essa pergunta, considero que os princípios e pressupostos da educação intercultural são o diálogo, a troca, interação e inter-relação. (P1).

Candau (2012) esclarece que esse diálogo intercultural não supõe o encontro de culturas e identificações rígidas, o diálogo preconizado, nesse caso, se dá em momentos de esquivo de rigidez de contingências de significados e de identidades culturais, sendo marcado pela provisoriedade e imprevisibilidade, pela impossibilidade da tradução fiel e plena. Dessa forma, a intenção do diálogo na lógica intercultural difere desse modo conservador, do comportamento daquele que se sabe, se sente ou se coloca como “dono da verdade” e quer, por fina força, ajudar os “outros” a sair da situação de ignorância ou da escuridão (AZIBEIRO, 2003).

Permanecendo nessa vereda, Freire (2006) nos esclarece que na condição estabelecida pela relação democrática à qual estamos obrigatoriamente constituídos, o diálogo se apresenta como uma possibilidade de que dispomos para nos abrir ao pensar dos outros e das outras, e que não necessariamente tenhamos que nos findar no isolamento. Desse modo, o diálogo é este encontro dos homens e mulheres, mediatizados pelo mundo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Assim, por tudo isso, é que o diálogo, que é sempre comunicação, preconiza a co-laboração e não há lugar na sua ação dialógica para a conquista, mas sim para a adesão (FREIRE, 1983).

Nesse sentido, compreendemos, sobre o princípio e pressuposto do diálogo estabelecido pelos pares, que ele não reside na concepção de verbalismo, ou tão somente no ato de falar, mas se funde na comunicação entre comunicantes que se permitem inter-relacionar, num claro movimento horizontal de compartilhamento de saberes e de partilha do aprendido e do apreender. E que isso é obrigatoriamente proclamado pela educação intercultural.

Na próxima categoria indicada, temos nomeada *A pluralidade, identidade e transversalidade com princípios e pressupostos que embasam a educação intercultural*, e se reverberam nas falas dos(as) professores(as) colaboradores do grupo que seguem.

e) A pluralidade, identidade e transversalidade como princípios e pressupostos que embasam a educação intercultural.

Nesse aspecto, entendo como sendo a pluralidade cultural, identidade e transversalidade. (P3).

Eu parto da ideia que esses princípios são a transversalidade, particularidade e criticidade, que devem ser desenvolvidos por essa corrente da educação intercultural. (P6).

De acordo com Fleuri (2003), é objeto de atuação da educação intercultural o desenvolvimento de um processo educacional para todos(as) e para cada um(a) ao mesmo tempo, tendo que cada indivíduo, obrigatoriamente, se reconhecer e identificar o(a) outro(a) como sujeito integrante de um determinado grupo social constituinte. Nesse sentido, a educação intercultural preconiza-se como um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Ou seja, baseado na reflexão e na própria prática na dialética identidade/alteridade. Não obstante, a construção da identidade individual e o processo social conduzem padrões de identidade coletiva, que, na verdade, constituem-se nas duas faces de um mesmo processo (COPPETE, 2012).

Nesse sentido, entendemos que a educação intercultural questiona essas bases rígidas e invariáveis da construção das identidades de um grupo social, querendo entender como elas são representadas, produzidas e identificadas pelos seus a(u)tores. Nesse sentido, vale um ponto de reflexão: como explicar o que é ser cearense? Talvez, isso nos ajude a entender como as identidades são representadas, por seus adjetivos atribuídos, ora positivamente, ora pejorativamente: acolhedor; brincalhão; “paraíba”; “cabeça chata”, dentre outros. De modo que isto nos revela que as escolhas realizadas quanto ao grupo pertencente, muitas vezes, são indicadas pelo sentido de imposição de identidades, mediante linguagem, construtoras de representações, que, em algum momento, o povo cearense poderá identificar-se com alguma delas ou refutá-las.

Observando isso no contexto das práticas das aulas de EFE, constata-se que se requer dos a(u)tores assumir determinadas identidades, projetadas por modelos universais, que desembocam na medida de correção ou adequação aos padrões de identidades vistos como socialmente corretos ou válidos. Contudo, na visão da educação intercultural, a construção da identidade deve caminhar pela ótica da alteridade, onde dialeticamente os grupos reconheçam e identifiquem os(as) outros(as) como a(u)tores integrantes de seu grupo social, possibilitando aos(às) outros(as), diferentes, a oportunidade para construir sua própria representação da cultura.

Na terceira categoria eleita identifica-se *A diversidade e cidadania como princípios e pressupostos que embasam a educação intercultural*, na medida em que expõem nos depoimentos dos partícipes do GF, que em seguida se visualiza.

f) A diversidade e cidadania como princípios e pressupostos que embasam a educação intercultural.

Para mim, é o respeito ao bem comum, diversidade e a cidadania, pois se tratam de princípios que são essenciais à educação, que se pauta a educação nessa perspectiva intercultural, e que é apresentada aqui nessa discussão. (P4).

Eu entendo ser o respeito e a valorização das diferenças, que são princípios fundamentais para uma educação do século XXI. (P5).

Nesse âmbito, celebra-se a possibilidade de a educação intercultural operar contra os objetivos estabelecidos na modernidade ocidental (SANTOS, 2010), na direção de educar para a diversidade e para a cidadania, fazer das diferenças o ponto de arranque do caminhar para o respeito ao outro. De maneira a saber enxergar e aprender com a riqueza que esta relação pode propiciar e não apenas reconhecer o outro como diferente; mas, sobretudo,

reconhecer que esta relação entre “eu” e o “outro” (alteridade) pode significar substancialmente uma troca de crescimento social, político e pedagógico (COPPETE, 2012).

Compartilhando dessa ideia, defendemos a criação de uma política de identidade/alteridade que consiga conceber transformações profundas na esfera educacional. Nesse sentido, requer de todos(as) os(as) envolvidos(as) a adoção de currículos baseados nesses pressupostos já empreendidos, num claro movimento de mudança de postura frente a essas questões estabelecidas pelo contexto intercultural, por acreditar que estas estão envolvidas por complexas relações de poder e se manifestam nos currículos. Assim, de fato, estaremos caminhando para uma educação comprometida “com o outro” e não “para o outro”.

Dentre as respostas, chamou atenção quando o(a) professor(a) informou que não sabia, ou não quis falar. Nessa parte, em especial, entendemos se tratar da explicitação de um cenário que se estabelece como uma dimensão ampliada do desafio de ter absorvidos os preceitos da educação intercultural na área da Educação Física. Logo, é preciso ter em mente que essa realidade não se configura como exclusiva do campo da EF, mas se estabelece como um grande desafio da área da educação como um todo. E que muitas vezes é negligenciada, necessitando ser desvelada o quanto antes, mediante a criação de políticas de fortalecimentos da formação de professores(as), enquanto agentes mobilizadores desse processo no ambiente escolar.

De fato, em certa medida, os processos hoje de formação inicial não contemplam em seus currículos, em sua grande maioria, aspectos ligados à formação intercultural. Isso causa sérios prejuízos à atuação dos(as) profissionais que estão diretamente em contato com os processos de ensino-aprendizagem nos espaços educativos formais e não formais no nosso território brasileiro. Desta forma, tendo influência significativa também na formação de uma futura geração de a(u)tores que constituíram um cenário próximo.

Azibeiro (2003) nos adverte que a educação escolar e os processos de formação de docentes não podem ficar alheios a esses contextos em que nos situamos hoje, que são plurais e complexos. Perante isso, ao que parece, todos(as) estão de acordo. Todavia, “[...] os consensos parecem desaparecer, quando se trata de tomar decisões concretas quanto ao que significa educar para uma cidadania plural, pensar a educação levando em conta a pluralidade de culturas de nossas sociedades complexas” (AZIBEIRO, 2003, p. 85).

Com esse pensamento empoderado, acreditamos residir o caminho a ser percorrido pelos cursos de formação inicial que, obrigatoriamente devem reconhecer a necessidade e a potencialidade sinalizada pela perspectiva da educação intercultural.

Nesse sentido, prosseguimos para próxima parte, com o fechamento das lacunas dessa primeira parte dos resultados, com a retomada de pontos do encontro anterior e possibilidade de devolutiva, socialização e o compartilhamento de outras respostas.

5.2 Fechando as lacunas sobre a educação intercultural

As questões tratadas nessa subseção dizem respeito ao fechamento das lacunas sobre os resultados obtidos na parte anterior, *Dialogando com o grupo sobre a educação intercultural*. Esses resultados foram alcançados na primeira parte do segundo encontro de GF, que objetivou a retomada dos principais pontos do encontro anterior, referente aos questionamentos feitos aos(às) interlocutores(as) participantes do grupo, como forma de possibilitar uma devolutiva de suas respostas e proporcionar um momento para a socialização e o compartilhamento de outras respostas dos(as) demais integrantes com o restante do grupo pesquisado.

Nesse sentido, sobre esse momento em particular, evidenciou-se que pouco foi acrescentado ao debate em questão, visto que os(as) professores(as) julgaram que no primeiro encontro do grupo, que inaugurou as discussões sobre essa temática, sinalizou-se um forte caráter de apropriação e de estabelecimento das questões colocadas em xeque. Nos pouquíssimos pontos de acréscimo dos(as) interlocutores(as) nessa oportunidade, fica evidente a preocupação deles(as) em lembrar que a temática é importante, mas que ainda é pouco trabalhada nas escolas. Comentando que falta, por exemplo, um maior incentivo aos(às) alunos(as) sobre questões relacionadas à tolerância, e a importância de se aprofundar a temática no campo específico da Educação Física. Esse entendimento encontra-se diretamente vinculado ao trecho em destaque.

As questões culturais estão presentes em todas as áreas de conhecimento. Mas as discussões referentes ao assunto ainda são bastante isoladas. A Educação Física escolar tem como princípios a inclusão e a diversidade. Entretanto, o assunto é pouco tratado por professores, visto que o trabalho desenvolvido é pautado em um conjunto de conhecimentos técnicos e práticos. (P5).

Na mesma direção, os registros dessa parte retornam à questão descrita no debate anterior, quando da obtenção do diálogo acerca da pouca atenção dada às questões associadas à educação intercultural pelos(as) professores(as) no espaço da disciplina de Educação Física. Dessa forma, o escopo dessa recorrência se traduz em uma “emergência da perspectiva intercultural no Brasil” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013. p. 15), demandando uma partilha que não aconteça em via de mão única, mas que também possibilite o compartilhar

igualitário de outras vozes que compõem o cenário escolar na disciplina (OLIVEIRA; DAOLIO, 2011).

Em suma, deve-se ter incorporado que a educação intercultural desempenhada na prática escolar da EF não pode se transformar em um discurso educativo técnico e pragmático de soluções aplicáveis – informados em cartilhas ou livros didáticos para o(a) professor(a) – nem tampouco se estabelecer como um discurso em nível de retórica, circundante no meio acadêmico e não diluído no cotidiano escolar, mas, sobretudo, de um pressuposto pedagógico que deve ser pensado, almejado e buscado, a fim de que se concretize, efetivamente, uma educação inclusiva e democrática (LLUCH, 1998 *apud* OLIVEIRA; DAOLIO, 2011).

Com efeito, compreendemos que esse cenário estabelecido ainda se mostra fiel como ao apresentado. De modo que temos tomado conhecimento de algumas tentativas empreendidas nas escolas, mas que os resultados revelam ainda um receio muito grande por parte dos(as) alunos(as), bem como dos(as) professores(as), diretores(as), coordenadores(as), em geral, por todos(as) da comunidade escolar. Dessa forma, quando muito, medem-se esforços para trabalhar com essas questões, estas estão ligadas a apresentações ou festividades.

Em conclusão, temos, em resumo, a primeira parte dos resultados referentes à educação intercultural na forma como é compreendida pelos(as) professores(as) e na sua relação com a EFE, as primeiras impressões sobre a perspectiva em análise e a comprovação do primeiro objetivo específico. Assim, observamos uma unanimidade quanto à EI e à obtenção de seu conhecimento, o que se evidenciou não ser um tema desconhecido do universo dos(as) professores(as).

Por conseguinte, percebemos diversos entendimentos sobre o que trata a EI, que estabeleceu diferentes caminhos semânticos, que constituíram três categorias de análise: 1) a educação intercultural trata do respeito e valorização das diferenças; 2) a educação intercultural trata da interação e relações sociais e diversidade cultural; e 3) a educação intercultural trata da diversidade cultural, identidade e multiculturalismo. De modo que essas categorias foram eleitas e fundamentais para a condução dos debates mediante argumentos, ideias, entendimentos e pontos de vista de uma representação que ainda se estabelece no campo oscilante sobre o que trata a educação intercultural.

Consequentemente, como passo seguinte, identificamos os princípios e pressupostos propostos pelos(as) interlocutores(as) da pesquisa que geraram três categorias, que são: 1) o diálogo como princípio e pressuposto que embasa a educação intercultural; 2) a pluralidade, identidade e transversalidade como princípios e pressupostos que embasam a

educação intercultural; e 3) a diversidade e cidadania como princípios e pressupostos que embasam a educação intercultural. Assim, observamos também que a manifestação das opiniões procurou estabelecer relação com as práticas, contudo, percebemos dificuldade por parte dos(as) professores(as) em formular objetivamente esses princípios e pressupostos, o que nos revelou a importância e imprescindibilidade em se desvelar fundamentalmente tais princípios, demandada no capítulo 3 dessa produção.

Por fim, na parte última desse primeiro bloco de resultados, que tratou do fechamento das lacunas sobre os resultados obtidos na parte anterior da seção 5.1, evidenciamos que pouco foi acrescentado ao debate em questão, visto que os julgamentos sinalizaram um forte poder de apropriação e de instauração das questões vinculadas aos momentos formativos. Assim, nos pouquíssimos pontos de acréscimo, é claramente observado que a temática é importante, mas é mantenedora de pouca atenção e empenho nos espaços escolares, faltando, um maior incentivo aos(as) alunos(as) sobre questões relacionadas ao aprendizado da tolerância, do respeito e da importância de se aprofundar a temática no campo específico da Educação Física na escola.

5.3 Ampliando o diálogo com o grupo sobre a educação intercultural, para utilização no ambiente escolar

Infere-se dessa seção, *Ampliando o diálogo com o grupo sobre a educação intercultural, para utilização no ambiente escolar*, o apontamento dos resultados do segundo objetivo proposto na investigação, que visou conhecer os principais desafios de uma prática intercultural na EFE no nível médio, chegando-se a esses resultados por meio do segundo encontro de GF com os(as) interlocutores(as). Esse momento foi estabelecido por dois tópicos descritos no roteiro do estudo (Apêndice C), que conduziram o encontro, sendo: 1) Apresentação de cenas de situações de ensino ocorridas nas aulas de EF escolar, a fim de conhecer os desafios de uma prática intercultural no nível médio; 2) Construção de uma aula de um conteúdo próprio da EF escolar, dialogando com os princípios e pressupostos da educação intercultural.

O primeiro debate foi demandado da apresentação das cenas de situações de ensino (Apêndice F) ocorridas rotineiramente nos momentos de aulas da EFE aos(as) professores(as) interlocutores(as), que residiu no objetivo de conhecer os principais desafios e dificuldades encontrados por esses profissionais para se trabalhar com essas questões relativas a uma prática intercultural. Registra-se, em grande parte, nas falas dos(as) docentes, a

constatação de desafios em comuns e de apontamentos sobre as dificuldades vivenciadas conjuntamente com as potencialidades a serem enfrentadas, que convergem nesse sentido, sendo seguidas pelas categorias, que são: 1) desconstruir modelos pré-estabelecidos de uma cultura colonializante; 2) promoção da equidade de gênero; 3) inclusão de menos habilitados; e 4) construção de práticas dialógicas e cidadãs.

Inicialmente, temos uma primeira categoria apresentada que representou desconstruir modelos pré-estabelecidos de uma cultura colonializante, que se identificou nas falas dos(as) professores(as), mediante a obtenção de expressões de condicionantes que configuraram essa categoria que se seguem.

a) Desconstruir modelos pré-estabelecidos de uma cultura colonializante.

Julgo ser importante desconstruir padrões impostos por parte da sociedade na criação de estereótipos fundamentados de forma empírica. Nesse caso, o desafio será desconstruir os conceitos pré-padronizados de que: filho de 'atleta' será 'atleta', que mulheres são sexo frágil e homem é forte, até chegar na situação vivenciada na cena, que negro *são* sempre excelentes e hábeis no quesito esporte e branco, nem tanto. E até quando você propõe a prática de outro esporte, que não seja os já conhecidos deles, como: futsal, vôlei, basquete... enfim, se tem dificuldades de se trabalhar com outros conteúdos diversificados, que não são somente os imposto pela mídia. Assim, levando a uma dificuldade maior, que é quando os alunos se desinteressam pela disciplina de Educação Física. (P6).

É ressaltado pelos(as) professores(as), nesse excerto, sobre o desafio de desconstruir modelos pré-estabelecidos de práticas corporais, que são impostos nas aulas de EFE, por meio de uma cultura colonializante, vinculados pela mídia e, muitas vezes, propagados pelos megaeventos esportivos, que acabam por determinar os conteúdos propostos para o currículo dessa disciplina na escola.

Neira e Nunes (2008) nos dizem que, uma rápida análise feita a partir da construção curricular da Educação Física na escola, nos possibilitará enxergar que as diversas produções da cultura corporal popular não têm sido prestigiadas. Logo, é bem verdade, da facilidade de se constatar o predomínio de práticas europeias e estadunidenses hoje nas aulas de EF. Nesse sentido, reafirma-se “[...] que o currículo esportivo, por exemplo, ao impor o ensino do voleibol, futebol, basquetebol e handebol, termina por contemplar quatro modalidades brancas, do hemisfério norte e com fortes raízes cristãs e masculinas” (NEIRA; NUNES, 2008, p. 155).

É bem verdade que esses cenários postos nas aulas de EF na escola há muito tempo são geradores de situações de imposição de modelos estereotipados e de reprodução de práticas, cuja origem está ligada a conteúdos hegemônicos e eurocêtricos. Nessa direção, e, particularmente, em se tratando de modelos de conteúdos ligados ao esporte, temos

identificado, em meio ao contexto da EF escolar, no nível de ensino médio, uma confirmação desse cenário adiantado em exposto, no qual reafirmamos a proposição do chamado “quarteto fantástico”, salvo algumas exceções na área da componente escolar.

A segunda categoria de análise construída qualifica-se como sendo a *promoção da equidade de gênero*, que é percebida como um desafio pelos(as) interlocutores(as) e exposta em seus comentários, que se apresentam em seguida.

b) Promoção da equidade de gênero.

Percebo como principal desafio à promoção de equidade e as dificuldades encontradas para se trabalhar em prol deste desafio de promoção de equidade de gênero, entendendo que esses problemas estão além da sala de aula, acredito que é dever da escola, esta pautada no planejamento político pedagógico (PPP), para que seja revisto quais as abordagens assertivas, desde uma simples placa de referência, que temos – sala dos professores, podendo ser escrito – sala dos(as) professores(as), ou até mesmo os conteúdos didáticos como textos e livros e mecanismos audiovisuais que reverenciam a figura masculina com predominância. (P1).

O grande desafio é, sem dúvidas, a igualdade de gênero, pois a cultura da educação física foi desenvolvida assim, separada por sexo. E para que isso mude é muito complicado, tento promover práticas de quebrem com isso nas minhas aulas, mas é difícil. [...] ainda existe muito a rejeição dos alunos, já que, para eles, educação física é futebol para homens e queimada para as meninas. (P4).

Ocorre que as questões de gênero explicitadas nas falas dos(as) docentes corroboram com um cenário que, historicamente, sempre se fechou para discutir essas situações com veracidade dentro e fora do espaço escolar. Decerto que tomar consciência que a assunção de algumas atitudes, como a “recusa à linguagem machista” (FREIRE, 2006, p. 68), na escrita das placas informativas, e proceder à análise substantiva dos “[...] estereótipos de gênero nas imagens dos livros didáticos de Educação Física do Brasil” (GONZÁLEZ-PALOMARES; ALTMANN; REY-CAO, 2015, p. 219), ajudará a diminuir a formação de preconceitos e discriminações que se proliferam no ambiente da escola.

Pois, de fato, os estereótipos são generalizações preconcebidas sobre atributos ou características pessoais nos diferentes grupos sociais, que têm o gênero conceituado como um elemento constitutivo dessas relações sociais entre os sexos. Nesse sentido, o gênero é uma simbolização da diferença sexual que exerce um papel fundamental na organização e distribuição de poder. Assim, percebemos os estereótipos de gênero muito visíveis no âmbito da cultura corporal de jovens e adolescentes nas aulas de EF, que realizam atividades físicas específicas para homens e mulheres, determinadas, em sua grande maioria, pelo poder do esporte, que propaga características masculinas – futebol, halterofilismo – ou características femininas – nado sincronizado, dança –, que estariam condicionando uma prática corporal

diferenciada para homens e mulheres (GONZÁLEZ-PALOMARES; ALTMANN; REY-CAO, 2015).

Nessa direção, é necessário apontar caminhos que levem à reflexão no tocante a atitudes de preconceito e de discriminação de gênero nas aulas de EFE. Desta forma, “[...] para isso, vale salientar que as concepções dos(as) professores(as) acerca dessa temática precisam ser tocadas, discutidas, e em alguns casos transformadas” (RANGEL *et al.*, 2008, p. 162).

Nesse ponto de análise, estabelecendo conexões com os achados do estado da arte dessa produção, que revelaram em boa parte dos trabalhos um retrato dessas questões de gênero. Temos como observação que isso torna público que o gênero se apresenta ainda como um tema gerador de conflitos, atravessado pelas relações de poder em que as estruturas de constituição de seu entendimento representam dogmas a serem desvelados. Desta forma, carrega em seu bojo concepções de identidades conservadoras, antes vistas no decorrer de outras categorias de análise nessa mesma investigação como não mais uniformes, ainda o acolhimento de discursos e práticas reforçadores desse contexto, onde homens praticam exclusivamente atividades de homens e mulheres permanecem praticando atividade somente para elas.

Todavia, o grande número de pesquisas relacionadas ao gênero nos desperta para outra leitura, na qual a constituição do gênero está em plena recorrência na área, por motivos de sua grande e emergencial necessidade de discussão, que transborda a concepção da Educação Física, influenciada por ideias positivistas e se funde sob a tutela da educação intercultural mediante práticas educativas que articulam processos de aprendizagem e desenvolvimento de diversas formas de manifestação de gênero. Assim, objetivamente, a escola é uma das instituições que podem somar esforços nesse sentido, a fim de promover esse movimento de contracultura.

Na terceira categoria percebida, designa-se a *inclusão dos menos habilitados* como questão de análise, observada nos depoimentos dos(as) professores(as) constituintes do GF, aproximando-se da perspectiva da educação intercultural, por entenderem que esta é geradora de situações de discriminação frente aos menos habilitados, obesos, as meninas, combatida pela educação intercultural, ocasionando a exclusão destes das aulas de Educação Física, como se observa nas falas em seguida.

c) Inclusão dos menos habilitados.

No meu entender, a discriminação em relação aos alunos com maiores dificuldades para as práticas esportivas, no desenvolvimento de algumas capacidades, é o maior desafio. Isso gera intolerância sobre/entre os colegas de sala. (P3).

Creio que o desafio está em promover práticas que todos possam participar, seja os menos habilidosos, obesos, mulheres, isso é mais evidente. Pois, associado a isso, temos a dificuldade de lidar com os alunos que relutam em participar das aulas, principalmente as meninas, por conta da estética. [...] uma forma para superar isso seria ampliar o leque de ensino dos esportes, e até mesmo a aplicação de práticas de aventura, como Slackline e Parkour, que motivasse os alunos a participar das aulas. (P2).

Observa-se, nos depoimentos dos(as) colegas professores(as), que o desafio da inclusão dos menos habilidosos se estabelece nas aulas de EF, essencialmente pela postura adotada pelo docente em suas aulas, mediante a aplicação de conteúdos esportivos e tantos outros conteúdos esportivizados²⁸, que gera um contexto de exclusão desses(as) alunos(as) com dificuldades aparentes, incapazes de realizar as atividades requeridas, pela prática especializada dos esportes.

Lima, Santos e Silva (2008) comentam que a Educação Física nas escolas vem excluindo não só os(as) alunos(as) com deficiência, mas também os menos habilidosos, os obesos, tendo em vista que as aulas têm como conteúdo de referência os esportes, nos quais os que estão enquadrados fora dos padrões de normalidade (aptidão, rendimento, modelo de corpo, habilidade) são obrigatoriamente excluídos. Dessa maneira, “[...] os(as) alunos(as) mais habilidosos desconsideram os limites e as potencialidades dos outros colegas” (LIMA; SANTOS; SILVA, 2008, p. 138). Por isso, há, portanto, a necessidade de o(a) professor(a) de Educação Física combater essas práticas de exclusão.

Infere-se, nesse último ponto apresentado, de exclusão dos(as) alunos(as) considerados menos habilidosos (maior grupo) perante os mais habilidosos (menor grupo) a obtenção de poder e imposição de padrões que é seguida por todos(as) do grupo. O que nos revela cotidianamente uma prática que reforça esse cenário de exclusão e de privilégio dos(as) melhores em detrimento dos(as) demais alunos(as). Assim, o(a) professor(a) é ponto de destaque para desvelar essas situações recorrentes no ambiente escolar.

A próxima categoria apresentada é descrita como a *construção de práticas dialógicas e cidadãs* que expõe a fala do(a) interlocutor(a) quanto ao desafio necessário de desenvolvimento de tais práticas em meio a esse cenário da escola pública, na qual é professor(a) e diretamente interessado(a), como se segue.

d) Construção de práticas dialógicas e cidadãs.

²⁸ A propósito de conteúdos que, mesmo não sendo demarcados como esportivos, ganham caráter de esporte, por suas características de competição e institucionalização das regras.

Penso que precisamos superar a imagem de que não somos melhores ou piores por conta de religião, etnia, recursos financeiros, habilidades etc. Devemos é fixar o que mais importa, quais são os verdadeiros valores de uma sociedade na construção do desafio da cidadania. A dificuldade de dialogar a importância de ser cidadão em todas as instâncias, como exemplo, o respeito, a tolerância, solidariedade, que são imprescindíveis na construção de uma cidadania de uma cultura de paz e isso é responsabilidade de todos nós através das estratégias nas aulas: apresentar filmes que abordem a temática, fazer os alunos discutirem e refletirem criticamente, ou seja, dialogar com eles sobre todas essas questões dentro da escola. (P5).

Nos pronunciamentos dos(as) professores(as) configura-se a necessidade de se desenvolver práticas dialógicas e cidadãs em seu espaço, que privilegiem a abertura de caminhos que estabeleçam relações mais sensíveis e humanas, promotoras de novos valores em relação à cidadania e ao meio ambiente. Pois, “[...] a postura dialógica só promove aspectos significativos para a Educação Física” (MARTINS, 2015, p. 142).

Nesse sentido, compreender essas questões fomenta que o espaço escolar, e consequentemente, as aulas de EF, sejam um ambiente gerido por outra lógica, que não a comumente praticada. A superação desse desafio contemporâneo apresenta-se como um caminho sem volta, ancorado na valorização desse diálogo e no estabelecimento dessa comunicação cidadã. Nessa esteira, “[...] voltar o olhar para a diversidade de culturas imersas no contexto escolar é de fundamental importância para formação dos alunos/cidadãos” (RANGEL *et al.*, 2008, p. 160).

Passamos para o último passo dessa seção, que substanciou a proposta de uma aula construída pelos(as) próprios(as) professores(as), com base em um conteúdo específico da EFE já previsto em seu planejamento e que dialogasse com os princípios e pressupostos pedagógicos da educação intercultural, visando identificar como essas questões se manifestam nesse espaço em particular. Inferiu-se, desse momento, certa dificuldade, por parte dos(as) interlocutores(as), em conceber a aula, em que pesou, em particular, os(as) professores(as) terem apresentado maiores dificuldades em relacionar as questões evidenciadas no espaço escolar com o currículo. Tais evidências estão presentes em:

[...] inicialmente, senti dificuldades de localizar aonde essas questões poderiam ser inseridas no meu planejamento curricular, mas, no final, deu tudo certo. (P4).

O meu maior entrave foi relacionar essas questões aos conteúdos proposto no currículo do estado, que não indicam nada sobre essa perspectiva. (P2).

Especialmente nesse quesito, fiquei me perguntando como adequar os pressupostos da educação intercultural ao meu planejamento feito no ano, visto que estou lotada em turmas de terceiro ano, que têm o currículo voltado para o Enem. (P5).

Nesse universo, talvez isso possa ter ocorrido muito em função de ainda não se ter, na área específica da Educação Física, documentos oficiais e, nível nacional²⁹ que sistematizam o currículo da disciplina na escola, com sinais de possibilidades³⁰ de desenvolvimento dessa organização curricular e, conseqüentemente, a criação de políticas de currículo que privilegiem essas medidas.

Muito embora, as questões de currículo têm tentando avançar influências pela busca de novas formas de legitimação numa sociedade marcada pela velocidade das mudanças no mundo globalizado, buscando soluções imediatistas e utilitaristas. Na área da Educação Física, observou-se a reprodução de currículos tecnicistas ainda em voga, encarnando plenamente os princípios da modernidade (NEIRA; NUNES, 2009).

Para Veiga-Neto (2002), são questões como essa que começam a fazer desequilibrar as bases de uma política de educação. Inferindo que a literatura educacional tem avançado bastante, fora do Brasil, nas tentativas de encaminhar respostas para elas. Mas em nosso território são poucos os que estão se dedicando a discuti-las. De modo que, ou não se tem conhecimento dessas discussões que se manifestam no limite da modernidade, ou, quando as conhecem, consideram-nas próprias de outro contexto social e econômico, alheio ao nosso.

Assim, nesse horizonte, acreditamos porventura residir à justificação da dificuldade aparente apresentada pelos(as) docentes em conceber as suas aulas, a partir de outra fundamentação requerida na organização curricular do contexto da pesquisa. Nesse sentido, isso revela um caminho longo e dispendioso, que demanda uma ampliação de momentos dessa natureza e que tenham caracteres provocadores dessas novas elaborações nos contextos escolares.

Em suma, inferimos, dessa segunda seção, os resultados que contemplaram o segundo objetivo da investigação, que residiu em conhecer os principais desafios encontrados por esses profissionais para se trabalhar com uma prática intercultural, registrando, em grande parte, a obtenção de desafios comuns e apontamentos sobre as dificuldades vivenciadas conjuntamente com as potencialidades a serem enfrentadas, que convergem nas categorias, que foram: 1) desconstruir modelos pré-estabelecidos de uma cultura colonializante; 2) promoção da equidade de gênero; 3) inclusão de menos habilitados; e 4) construção de práticas dialógicas e cidadãs.

²⁹ Essa sistematização já ocorre em alguns estados da federação, como é o caso do estado de São Paulo, do estado do Paraná e do estado do Ceará.

³⁰ Em referência à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que emerge com esse objetivo, a qual está em fase de construção, prevista para o ano de 2018.

Desta forma, na primeira categoria identificamos o desafio de desconstruir modelos pré-estabelecidos de práticas corporais, que são impostos nas aulas de EFE, por meio de uma cultura colonializante, vinculados pela mídia, e que determinam os conteúdos propostos no currículo da disciplina. Assim, observa-se a reprodução de práticas cuja origem está ligada a conteúdos hegemônicos e eurocêntricos.

Logo, observamos uma segunda categoria, a promoção da equidade de gênero, que foi percebida como um desafio pelos(as) interlocutores(as), onde as questões de gênero corroboram com um cenário histórico, que sempre se fechou para discutir essas situações com veracidade dentro e fora do espaço escolar. Assim, o gênero se apresenta ainda como um tema de conflito, atravessado pelas relações de poder, que a constituição de seu entendimento representa dogmas a serem desvelados.

Todavia, o grande número de pesquisas relacionadas ao gênero despertou outra leitura, na qual a constituição do gênero está em plena recorrência na área, por motivos emergenciais de sua discussão, que transborda a concepção da Educação Física positivista e se funda na educação intercultural, mediante práticas educativas que articulam processos de aprendizagens, e das diversas formas de manifestação de gênero.

Portanto, o capítulo também apresentou como resultado uma terceira categoria, a inclusão dos menos habilitados como questão de análise, que observamos se aproximar da perspectiva da educação intercultural, pelo entendimento de que é geradora de situações de discriminação frente aos menos habilitados, obesos, meninas, e pode ser combatida pela educação intercultural.

Dessa maneira, incorporamos que o desafio da inclusão dos menos habilitados se estabelece nas aulas de EF essencialmente pela postura adotada pelo(a) docente em suas aulas, mediante a aplicação de conteúdos esportivos e esportivizados que geram contexto de exclusão desses(as) alunos(as) com dificuldades aparentes, incapazes de realizar as atividades requeridas, pela prática especializada dos esportes. Por isso, há, portanto, a necessidade de o(a) professor(a) de Educação Física combater essas práticas de exclusão.

Por fim, observamos uma última categoria, a construção de práticas dialógicas e cidadãs, exposta como desafio necessário ao desenvolvimento de tais práticas em meio a esse cenário da escola pública, na qual o(a) professor(a) é diretamente interessado(a), e que se privilegiem a abertura de caminhos que estabeleçam relações mais sensíveis e humanas, promotoras de novos valores em relação à cidadania e ao meio ambiente.

Desta forma, concluímos, como último passo desse capítulo, que substanciou a proposta de uma aula construída pelos(as) professores(as), onde observou-se certa dificuldade

por parte dos(as) interlocutores(as) em conceber a aula, no que pese terem apresentado maiores dificuldades em relacionar as questões evidenciadas com o currículo, e que, talvez, isso possa ter ocorrido muito em função de ainda não se ter, na área específica da Educação Física, documentos oficiais em nível nacional que sistematizam o currículo da disciplina na escola, com sinais de possibilidades de desenvolvimento dessa organização curricular e, conseqüentemente, a criação de políticas de currículo que privilegiem essas medidas. Nesse sentido, isso revela um caminho longo e dispendioso, que demanda uma ampliação dessa natureza, e que tenha caracteres provocadores dessas novas elaborações nos contextos escolares.

Assim sendo, progredimos com afinco e empenhados para a parte denominada diálogos sobre a apropriação e aplicação da experiência dos(as) professores(as) da aula construída e o caminho possível, que trata da seção que destaca os resultados que inauguram o alcance do terceiro objetivo do estudo, com sinais de um rico debate.

5.4 Diálogos sobre a apropriação e aplicação da experiência dos(as) professores(as) da aula construída e o caminho possível

Esta seção de análise destaca os resultados do terceiro objetivo específico: desvelar possibilidades de uma prática intercultural para as aulas de EFE no ensino médio. Aporta-se na apresentação da primeira parte dos resultados que foram obtidos por meio do terceiro encontro do GF. Desta forma, esse momento foi estabelecido por dois momentos descritos no roteiro do estudo no apêndice D, que direcionou o encontro, sendo: 1) Análise e discussão das principais questões trazidas pelos(as) professores(as); 2) Sinalizar uma unidade didática embasada nos princípios e pressupostos da educação intercultural, mediante a apropriação e incorporação do seu aporte teórico.

Por conseguinte, essa parte foi formulada a partir das questões trazidas pelos(as) professores(as) mediante suas aplicações e suas experiências das aulas construídas e mostrou-se que, em grande parte dos(as) docentes do grupo, houve uma compreensão quanto ao proposto no encontro pelo moderador, revelando dados significativos e pensamentos consoantes com a perspectiva da educação intercultural. Nesse sentido, procedeu-se uma categorização com os principais blocos de aulas construídas, que são: 1) jogos cooperativos e jogos populares como exemplo de aula construída que privilegia atividade de turmas mistas; 2) esportes para combater os processos de preconceito e discriminação, existentes nas aulas de

Educação Física; e 3) atividade física adaptada como reflexão sobre os conceitos de deficiência e desmistificação da visão elitista da Educação Física.

A primeira categoria destacada denomina-se *Jogos cooperativos e jogos populares como exemplo de aula construída que privilegia atividades de turmas mistas*, que foi compreendida e explicitada pelos colaboradores do estudo, como possibilidades nas aulas de EFE no ensino médio. Que segue logo em seguida.

a) Jogos Cooperativos e jogos populares como exemplo de aula construída que privilegiam atividade de turmas mistas.

A intenção desta aula foi utilizar os jogos populares como uma atividade onde a turma joga de forma mista e brinca de diferentes jogos; conhecem alguns jogos de culturas diferentes, pois busca a ideia de respeito às culturas e hábitos do contexto em que a comunidade (alunos) vivem. Como o caso de uma menina que ensinou um tipo novo de 'carimba', nessa aula, a carimba quadrada, que ela jogava quando morava em Brasília; daí, pude observar que a ideia da aula foi boa, de acordo com a proposta feita. (P4).

O conteúdo que utilizei foi jogos cooperativos, pois acredito que contempla a proposta da aula e trabalha essas questões, porque estimulam a participação de todos e eles cooperam para um objetivo comum, não sendo individualistas. Além disso, observei que as questões de discriminação quanto aos que comumente não jogavam tão bem (menos habilidosos) no ambiente de jogo, diminuíram. (P5).

Revela-se, nas experiências, a ocorrência do respeito às culturas e hábitos do contexto, proporcionada pela aquisição de jogos originários de outras culturas. Nesse sentido, configurando o respeito e a valorização da diversidade, vinculados à importância de aceitar as diferenças, critério caro à educação em sua abordagem intercultural (COPPETE, 2012).

Ademais, nos relatos supracitados, percebeu-se que as práticas propostas pelos(as) professores(as) revelaram uma conquista de respeito às culturas e ao saber de experiência feito existente no grupo. No qual foi apontado pelo(a) professor(a) com o exemplo da aluna que ensinou outro tipo de jogo, onde nem o(a) professor(a) e nem os(as) alunos(as) conheciam, e que todos(as) jogaram e participaram, ampliando os seus conhecimentos culturais, com respeito e sem sobrepujar nenhuma das culturas, o que está em consonância com os preceitos defendidos pela educação intercultural.

Nesse contexto, outro ponto de convergência com a educação intercultural se mostra quando o(a) professor(a) expõe que utilizou os jogos cooperativos e, no momento de aula, os(as) alunos(as) cooperaram, por um objetivo comum, sem anular as individualidades, ou melhor, as identidades individuais perante o grupo, com a diminuição dos preconceitos aos menos habilidosos, indo para o que a EI preconiza, que, além de simples constatação das diferenças, é preciso ocorrer mudanças em nível de atitudes frente a elas.

Como segunda categoria de análise, identificamos *o esporte participação no combate aos processos de preconceitos e discriminação existentes nas aulas de Educação Física*, por se tratar de uma fase da pesquisa em que os(as) professores(as) teriam que, em meio a conteúdos já planejados, confeccionar uma aula que mais se aproximasse do proposto na pesquisa e aplicados por eles(as), que se segue.

b) O esporte participação no combate aos processos de preconceito e discriminação, existentes nas aulas de Educação Física.

[...] trabalhei com o conteúdo esporte participação, visto que a utilização das práticas esportivas de caráter não competitivo ajuda a combater esses processos de preconceito e discriminação, existentes nas aulas de educação física. [...] a experiência, acredito eu, fui muito bom, pois consegui enxergar, intervir em situações, e em que os alunos identificaram e até repreenderam situações de discriminação ocorridas na aula, como o *bullying*. (P1).

[...] optei pelo conteúdo esporte, por já ser o da semana e ter planejado atividades que diziam respeito ao esporte que utilizavam raquete, que seriam o tênis de mesa e a peteca como adaptação do badminton, para serem praticados no pátio, por conta da quadra estar em reforma, mas acho que atingiu o objetivo. [...] trabalhamos com peteca, mostrando a cultura indígena, por meio da confecção de peteca e a possibilidade de construção de material alternativo. (P2).

Sobre essas situações em específico, podemos destacar uma relação bem superficial com a Educação Física numa perspectiva intercultural. Nesse sentido, as duas experiências apresentam reclames pouco aprofundados com relação à temática, em se tratando de possibilitar conteúdos com potencialidades interculturais, a serem tornadas públicas e desveladas no ambiente escolar.

Muito embora, observamos que, nesses casos, fica explícita a tentativa de intervenção do(a) professor(a) no combate dessas situações de opressão no ambiente escolar, dada a ocorrência do caso de violência simbólica³¹ estabelecida entre os(as) alunos(as), e da promoção de conteúdos da cultura corporal indígena, que, junto com outros conteúdos, como os africanos e as danças de outras regiões do país, são pouco aprofundados na disciplina obrigatória.

Nesse horizonte, Rangel *et al.* (2008) acrescentam a esse debate que os apelidos pejorativos ocorridos nas escolas constituem prática comum e que podem causar, sobretudo, prejuízos a autoimagem dos(as) alunos(as) que o recebem. Desta forma, “[...] não prestar atenção e não interferir de forma concreta sobre esta prática pode colaborar com este prejuízo.

³¹ Os casos de violência simbólica são caracterizados pela violência psíquica de indivíduos, com objetivos de diminuir e rebaixar a pessoa humana.

Se não houver intervenção, o(a) professor(a) pecará por omissão, o que significa igualar-se ao comportamento de quem age de forma pejorativa” (RANGEL *et al.*, 2008, p. 164).

Como sinal de continuação, prosseguimos apresentando a próxima categoria, que é denominada *Atividade física adaptada como reflexão sobre os conceitos de deficiência e desmistificação da visão elitista da Educação Física*, que expõem nas falas dos(as) interlocutores(as) o presente ponto de análise, que vêm a seguir.

c) Atividade física adaptada como reflexão sobre os conceitos de deficiência e desmistificação da visão elitista da Educação Física.

A minha aula construída foi do conteúdo atividade física adaptada, buscando a reflexão sobre os conceitos em nossa sociedade sobre a pessoa com deficiência, desmistificar a visão elitista de Educação Física, integrando as pessoas na sociedade, conhecer os esportes adaptados, bem como as limitações de uma pessoa com deficiência, valorizando a inclusão social. [...] foram aulas teóricas dialogadas através de vídeos e *slides*, aulas práticas, onde os alunos tiveram a experiência de se colocar no lugar de uma pessoa com deficiência, experimentando as dificuldades que um deficiente tem. Ao final das aulas, nós trocávamos ideias e conhecimentos. (P3).

Eu apliquei futebol adaptado, modalidade esportiva dos deficientes visuais, procurando mostrar as dificuldades vividas na escola, e também na sociedade, de quem possui essa deficiência. [...] a vivência foi enriquecedora, por revelar um assunto bastante importante e muitas vezes esquecido pelas pessoas. Desta forma, considero que trabalhou a perspectiva intercultural que está se abordando. (P6).

Nos enunciados, identifica-se a preocupação e o cuidado por parte dos(as) professores(as) em se desenvolver conteúdos afinados à perspectiva da educação intercultural. Um elemento que chamou atenção, por novamente ser mencionado, foi o diálogo, que é citado pelos(as) interlocutores(as) como condição prioritária para a obtenção de uma prática educativa comprometida com uma educação que defende o olhar sensível ao(à) outro(a).

Nesse sentido, constatada a partir desta experiência, podemos perceber uma maior aproximação com uma perspectiva efetiva de uma Educação Física numa proposição intercultural. Visto que os elementos apresentados pelos(as) professores(as), em suas falas, demonstram do que foi tratado, nos momentos possibilitados pelo GF, o que já aponta uma incorporação.

Pensamento semelhante, Coppete (2012) enfatiza que é pela sensibilidade que se amplia a prática educativa, na qual o diálogo e a escuta sensível e pedagógica são valorizados e praticados, uma vez que a sensibilidade é uma capacidade de ter atenção às coisas. Outro fato também observado foi a diversificação de estratégias de ensino ressaltada pelos(as) docentes, que direciona para o entendimento que não basta a escolhas dos conteúdos, mas,

prioritariamente, a forma de administrá-los, o que revela a sintonia com a perspectiva inter/multicultural (RANGEL *et al.*, 2008).

Desta forma, avaliamos como um momento importante nessa etapa dos resultados, por evidenciar frutos de uma modificação, mesmo que em etapa inicial da introspecção dos(as) professores(as), em relação à articulação entre Educação Física escolar e educação intercultural, intermediada por esse processo de pesquisa. Assim, continuamos nessa trajetória, a fim de tornar evidentes mais situações como estas adiante.

Como proposição seguinte, que visou sinalizar uma unidade didática embasada nos princípios e pressupostos da educação intercultural para as aulas de EFE aos(às) docentes da pesquisa, observou-se uma totalidade do grupo que demonstrou aceitação da sugestão apresentada, expressando ser uma iniciativa valerosa que deveria ter uma continuidade, e que fosse implementada para todos(as) da rede, no formato de formação continuada, e que se segue nas falas dos(as) professores(as) em seguida:

Eu gostei muito! Logo, é uma proposta que nos dá um norte para trabalhar com essas questões das diferenças, preconceitos, gênero etc... na prática! Em nossas aulas. (P3).

Considero uma iniciativa valiosa, que não se trata de um modelo que geralmente acontece na maioria das pesquisas, que chegam para nós da escola pública, onde se impõe teorias e práticas desconectadas da realidade da escola, mas, sim, teve abertura para debater sobre a temática, tivemos oportunidade de construir aula, e agora tem essa unidade didática que vai nos ajudar no planejamento de nossas aulas. Esse tipo de iniciativa deveria se ter mais vezes, poderia até ser em forma de formação continuada. Eu toparia! Mas só desse tipo. (P1).

No meu caso, eu achei extremamente positiva a apresentação dessa proposta de unidade didática, traz pontos importantes, que eu não tinha enxergado ainda. [...] essa medida deveria ser implementada para todos os professores da rede estadual. (P6).

Na nossa perspectiva, neste caso, emerge o complexo processo que constitui a rede de compartilhamento de saberes e de conexões que se interligam, tendo fortes e sérias implicações à docência e, por conseguinte, à formação continuada de professores(as) e professoras. Nesse sentido, o processo que caracteriza a ação docente (na perspectiva intercultural) consiste em criar e desenvolver “contextos” educativos e não somente transmitir e assimilar informações. De modo que a tarefa do professor e da professora, na qualidade de “estabelecedor de pontes comunicantes”, e não de “estabelecedor de extensões enraizadas” acontece na medida em que promove a “energia sinestésica” suficiente para mobilizar as diferenças entre os a(u)tores e seus contextos, isto é, privilegiando as histórias de vida, experiências, valores, crenças, enfim, seus contextos sócio-históricoculturais (COPPETE, 2012).

Silva (2011) acredita que a proposta de formação continuada deve potencialmente ser promotora da reflexão crítica, de mudanças nas concepções dos(as) professores(as) e, conseqüentemente, de suas práticas pedagógicas, contrapondo-se a modelos que se associam a treinamento, capacitação, seminários, palestras, cursos, dentre outros. Assim, tem-se um caminho que se estabelece como possível e aponta para o horizonte futuro.

Em conclusão, o capítulo apresentou a primeira parte dos resultados do terceiro objetivo, procedendo à categorização com os principais blocos de aulas construídas, que foram: 1) jogos cooperativos e jogos populares como exemplo de aula construída que privilegiam atividade de turmas mistas; 2) esportes para combater os processos de preconceito e discriminação, existentes nas aulas de Educação Física; e 3) atividade física adaptada como reflexão sobre os conceitos de deficiência e desmistificação da visão elitista da Educação Física.

Assim, percebeu-se que as práticas propostas pelos(as) professores(as) revelaram o respeito às culturas e aos saberes de experiência feitos existente no grupo, com o exemplo da aluna que ensinou outro tipo de jogo, onde nem o(a) professor(a) e nem os(as) alunos(as) conheciam, e que todos(as) jogaram e participaram, ampliando os seus conhecimentos culturais, com respeito, sem sobrepujar nenhuma das culturas, o que está em consonância com os preceitos defendidos pela educação intercultural.

Desta forma, como segunda categoria de análise, identificamos o esporte participação no combate aos processos de preconceitos e discriminação existentes nas aulas de Educação Física, destacando uma relação bem superficial com a Educação Física numa perspectiva intercultural, onde as duas experiências apresentadas pouco aprofundaram a temática, em se tratando de possibilitar conteúdos com potencialidades interculturais a serem tornadas públicas e desveladas no ambiente escolar, muito embora tenhamos observado a tentativa de intervenção do(a) professor(a) nesse combate.

Por conseguinte, apresentou-se a categoria dos resultados denominada atividade física adaptada como reflexão sobre os conceitos de deficiência e desmistificação da visão elitista na Educação Física, identificando a preocupação e o cuidado em se desenvolver conteúdos afinados à educação intercultural, chamando a atenção o diálogo, por ser novamente mencionado, e se estabelece como condição prioritária para a obtenção de uma prática educativa comprometida com o olhar sensível ao(à) outro(a).

Nesse sentido, por todo o escopo da seção acompanhamos o desenrolar de um debate que pautou sobre os diálogos interculturais e evidenciou as experiências dos(as) professores(as) mediante a possibilidade de dar voz aos verdadeiros a(u)tores da pesquisa,

num claro movimento de escuta afetiva e estímulo para esses(as) docentes se envolverem com a formação profissional e continuada. De modo que isso pode se apresentar como um caminho possível e apontar para um horizonte futuro.

Logo, caminha-se agora para última parte dos resultados, que encerra o presente capítulo, na certeza do dever cumprido e com sentimento de saudade por se chegar ao final de um percurso, que demandou muita energia e esmero de nossa parte. Assim, faço o convite ao leitor para o mergulho nos momentos derradeiros desse capítulo.

5.5 Desvelando os diálogos sobre as possibilidades de uma prática intercultural nas aulas de Educação Física

Esta última seção de análise apresenta a parte que revela os resultados que solidificam o terceiro objetivo específico, que foi de desvelar possibilidades de uma prática intercultural para as aulas de EFE no ensino médio. Chegou-se a esses resultados consubstanciados pelo quarto encontro do GF com os(as) interlocutores(as). Desse modo, esse momento foi estabelecido por dois momentos descritos no roteiro do estudo no apêndice E, que apontou o encontro, sendo: 1) desvelamento das possibilidades de uma unidade didática (Apêndice G) para uma aula de Educação Física sob os princípios e pressupostos da educação intercultural; e 2) realização de uma avaliação coletiva de todos os encontros de GF.

Em relação aos diálogos estabelecidos frente à unidade didática assumida pelos(as) docentes e manifestados no GF, foi possível identificar que a maioria considerou como satisfatória e relevante a execução das aulas fundadas nas bases da educação intercultural, revelando que a realização de uma aula destinada a esse objeto de estudo reforça um trabalho em parte iniciado na disciplina, sob a justificativa de os(as) professores(as) já procederem algumas intervenções referentes a essas situações ocorridas no contexto específico das aulas, mas que são merecedoras de se tornarem uma constante, ao invés de uma exceção, como nas falas que se seguem:

[...] então, foi, no início, meio conturbado, mas como já tinha tido a outra aula que já apontou alguns assuntos e também dialoguei mais no sentido de escutar mais eles, acho que, no geral, a avaliação que faço é que, com mais aulas dentro dessa perspectiva, de olhar essas questões, eles vão acabar compreendendo que é importante se combater essas questões de preconceito, respeitar o outro, conhecer outros jogos e ampliar seu repertório, é por aí. (P4).

[...] eles se posicionaram resistentes a fazer dupla com o colega do sexo oposto e, quando perceberam que o alongamento seria feito de forma compartilhada com o colega, sentiram algum pudor com relação ao toque no outro, até que, com o exemplo do professor com um dos alunos, cada dupla foi executando os

movimentos, de forma ainda tímida, e na medida em que pequenos grupos faziam todos se encorajavam e a atividade fluiu bem. [...] a atividade tinha uma elevação crescente e, passada, todos não se preocuparam mais sobre a questão do toque no colega. [...] alguns pontos de discussão foram levantados sobre as situações durante a atividade prática com relação aos alunos de participação menos efetiva. [...] situações de preconceito racial ou por pouca eficiência no manejo de bola não ocorreu durante essa aula, em alguns momentos muitos alunos exigiram uma situação de aproximação dos colegas mais tímidos (independente do sexo) nas situações do jogo ‘linha de passe’. (P5).

Tendo presente por todo esse excerto, essa grande tarefa explicitada que compreendeu as questões ressaltadas pela educação intercultural e foram empreendidas pelas experiências desses(as) interlocutores(as) na escola. Observa-se a sinalização de alguns indícios de mudança de atitude e apreensão de posturas que caminham para o desvelamento dessa perspectiva intercultural nesse ambiente.

Nesse mesmo terreno, esses processos estão diretamente relacionados com a dimensão da cultura escolar, que é intrínseca aos processos pedagógicos, que “está no chão da escola” e potencializa os processos de aprendizagens significativas e produtivas, ao passo que reconhece e valoriza cada a(u)tor nele implicado, combatendo, sem exceção, todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados grupos e seus representantes, como também valorização do(a) outro(a) diferente e do diálogo intercultural (CANDAU, 2012).

Em síntese, essa última parte do capítulo apresentou os resultados que solidificaram o terceiro objetivo específico, que foi de desvelar as possibilidades de uma prática intercultural para as aulas de EFE no ensino médio. De modo que esse tópico foi estabelecido por dois momentos que apontaram o encontro, sendo: 1) desvelamento das possibilidades de uma unidade didática para uma aula de Educação Física sob os princípios e pressupostos da educação intercultural; e 2) realização de uma avaliação coletiva de todos os encontros de GF.

Desta forma, denota a sinalização de alguns indícios de mudança de atitude e apreensão de posturas que caminham para o desvelamento dessa perspectiva intercultural nesse ambiente.

Por conseguinte, por todo o capítulo dos resultados, se caminhou incansavelmente na busca de indícios de um compartilhamento de saberes e de movimentos de mudança de atitudes frente à proposição da perspectiva da educação intercultural. Dessa forma, ressaltamos uma sinalização positiva dos achados e das potencialidades dos discursos e debates, que configuraram um valioso aporte teórico que nos nutriu para solidificar nossas convicções sobre essa episteme posta em análise.

Em suma, como pontos de destaque do capítulo, ressaltamos a primeira parte dos resultados como o passo em que identificaram os princípios e pressupostos propostos pelos(as) interlocutores(as), que atingiram o primeiro objetivo, juntamente com a parte do capítulo 3. Como também, na segunda parte, inferiram-se os resultados que contemplaram o segundo objetivo da investigação, de conhecer os principais desafios encontrados por esses(as) profissionais para se trabalhar com uma prática intercultural, registrando, em grande parte, a obtenção de desafios comuns. E, por fim, na terceira e quarta parte, que logrou o objetivo de número 3, desvelar possibilidades de uma prática intercultural para as aulas de Educação Física escolar no ensino médio.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inferese deste estudo, cujo propósito foi analisar as interfaces entre a Educação Física escolar e a educação intercultural, apresentando possibilidades pedagógicas para o ensino médio, não como a reversão de toda a problemática relacionada à questão, mas, sobretudo, como um dos caminhos de diálogos possíveis no desvelamento dessas temáticas emergentes no cenário escolar, alicerçadas nos pressupostos da educação intercultural, que está para além dos estereótipos universalistas e colonializantes de cultura.

Nesse sentido, evidenciou-se nessa investigação que a articulação entre os campos inferidos se revelou muito discreta, configurando-se uma temática pouco privilegiada no âmbito das pesquisas científicas, justificado pela baixíssima produção na área da Educação Física e nenhuma na área da educação, mas que, também, foram observados correlações nos artigos de termos associados de forma implícita que denotam potencialidades dessa articulação.

Na atualidade, abordar a temática da educação intercultural ainda carrega muitas dúvidas e esforços de diversas áreas em elucidar suas incongruências e particularidades, que se desdobraram ao longo dos tempos. Nesse sentido, a gênese dos debates sobre as questões relativas às diversidades culturais emergiu frente a um contexto de grandes transformações sociais que se estruturaram em diferentes campos da sociedade, e que ganharam outros contornos a partir da centralidade da cultura.

A educação intercultural apresenta-se, atualmente, no contexto do continente latino-americano, em amplo desenvolvimento, seja como campo de atuação dos movimentos sociais, seja pelo crescimento da produção acadêmica na área, na qual se tem constituído um território que tem gerado um forte impacto na área da educação e nos seus processos de ensino e aprendizagem (CANDAU, 2012).

Enveredando por esse caminho, entendemos que esses movimentos abrem uma excelente possibilidade para se estabelecer o diálogo, na esperança de seguir no trajeto, para o desenvolvimento de propostas que visam romper com a suposta lógica da neutralidade e universalismo.

Em suma, os objetivos da presente pesquisa foram alcançados mediante a análise do tema em questão, e que possibilitaram a construção da referida investigação. A partir da caracterização dos princípios e pressupostos embaixadores da Educação Física numa perspectiva intercultural, constatando-se a existência do princípio da alteridade, que se ocupa da relação como o(a) outro(a), diferente, e que já demonstra certa adesão na disciplina da EF.

Como também se identificou o princípio do diálogo, que vincula a ideia de pensar as relações pela ótica do encontro/confronto intercultural. Ademais, evidenciou-se o princípio da inclusão, que implica na reestruturação cultural, visando à participação efetiva de todos(as). E, por fim, o princípio da cidadania, que se refere ao desenvolvimento pleno da participação política e social.

Evidenciou-se que os desafios de uma prática intercultural na EFE em nível de ensino médio se estabelecem na busca de desconstruir modelos pré-estabelecidos de práticas corporais, que são democratizados nas aulas de EFE, por meio de uma cultura colonializante, vinculados pela mídia, e, muitas vezes, propagados pelos megaeventos esportivos, que acabam por determinar os conteúdos propostos para o currículo dessa disciplina na escola.

Neira e Nunes (2008) esclarecem que uma rápida análise feita a partir da construção curricular da Educação Física na escola nos possibilitará enxergar que as diversas produções da cultura corporal popular não têm sido prestigiadas. Logo, é bem verdade que há facilidade de se constatar o predomínio de práticas europeias e estadunidenses hoje nas aulas de Educação Física.

Assim como também reside no desafio da promoção da equidade de gênero, que as questões de gênero explicitadas corroboram com um cenário que, historicamente, sempre se fechou para discutir essas situações com veracidade dentro e fora do espaço escolar, pois, de fato, os estereótipos são generalizações preconcebidas sobre atributos ou características pessoais nos diferentes grupos sociais, que têm o gênero conceituado como um elemento constitutivo dessas relações sociais entre os sexos.

Nessa direção, é necessário apontar caminhos que levem à reflexão no tocante a atitudes de preconceito e de discriminação de gênero nas aulas de EFE. Para tanto, as concepções dos(as) professores(as) acerca dessa temática precisam ser tocadas, discutidas e, em alguns casos, transformadas (RANGEL *et al.*, 2008).

Além disso, percebeu-se o desafio da inclusão dos menos habilidosos, visto que a Educação Física nas escolas vem excluindo não só os(as) alunos(as) com deficiência, mas também tantos outros, tendo em vista que as aulas têm como conteúdo de referência os esportes, em que os(as) que estão enquadrados fora dos padrões de normalidade não têm espaço. Ademais, percebe-se uma necessidade atual de desenvolver práticas dialógicas e cidadãs, privilegiando a abertura de caminhos que estabeleçam relações mais sensíveis e humanas, promotoras de novos valores em relação à cidadania e ao meio ambiente.

Dessa maneira, observou-se, no que tange ao desvelar de possibilidades de uma prática intercultural nas aulas de EFE no ensino médio, a configuração de uma experiência

formativa e valorativa, ao passo que intermediou o diálogo professor(a)-pesquisador(a) com professores(as)-interlocutores(as) numa relação de horizontalidade, consubstanciadas pelos momentos de compartilhamento do grupo focal, revelando dados significativos e pensamentos consoantes com a perspectiva da educação intercultural.

Nesse sentido, destaca-se a importância desse trabalho nessa esfera acadêmica, mediante já existir, no próprio programa de Pós-graduação em Educação no qual a dissertação foi desenvolvida, um grupo de pesquisa que estuda e pesquisa em torno dessas temáticas, denominado: Educação Intercultural, Educação Dialógica Freireana e Descolonialidade (GEAD).

Dessa maneira, a relevância deste estudo para a ciência é justificada pela necessidade de alertar e sensibilizar as autoridades e a comunidade escolar, compostas por diretores(as), coordenadores(as), professores(as)/pesquisadores(as), a refletir e repensar sobre novas possibilidades de uma perspectiva de educação intercultural que privilegie as experiências corporais adquiridas, sentimentos, cognição e a afetividade, diante do grande potencial educativo que essas questões geradas pela diversidade cultural possuem no universo do(a) aluno(a).

Acredita-se, contudo, rigorosamente falando, que, com maiores pesquisas na área, chegar-se-á a uma nova postura pedagógica, em que todo o processo educativo poderá girar em torno das questões preconizadas pela educação intercultural. Portanto, temos como reflexão central que essa nova episteme, utilizada segundo os tópicos supracitados nesse escopo, não são apenas importantes para a área da educação, mas também para área específica da Educação Física escolar.

Conclui-se ressaltando que essa pesquisa abre caminho para futuros estudos pelo autor, em grau de doutorado, e, da mesma forma, na concepção de outros estudos que associem outros campos, como currículo e formação continuada de professores e professoras. Nesse sentido, o estudo é recomendado para: professores(as) de Educação Física escolar; professores(as) de áreas afins; pesquisadores(as) da temática; professores(as) envolvidos no estudo; autoridades públicas da educação; leitores(as) e apreciadores(as) de boas obras; graduados(as) e pós-graduados(as); e a todos(as) que se interessam pelo assunto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. J. M.; SUASSUNA, D. M. F. A. Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 53-71, out./dez. 2010.
- AZIBEIRO, N. E. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. *In*: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. p. 85-107.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BATANERO, J. M. F.; PARRA, J. M. A. Competencias docentes interculturales del profesorado de Educación Física em Andalucía (España). **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 753-766, jul./set. 2016.
- BOARETTO, J. D.; PIMENTEL, G. G. A. Os kaingang do Avaí, suas danças e a educação intercultural. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 633-644, jul./set. 2015.
- BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 2014.
- BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.
- _____.; *et al.* Educação Física Escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr./jun. 2011.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, Curitiba, PR, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.
- _____. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 23-41.
- _____. Construir ecossistemas educativos. Reinventar a escola. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- _____. RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, PR, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

_____. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002.

CANEDO, D. “**Cultura é o quê?**” – reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. 2009. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

COPPETE, M. C. **Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para docência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100793>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

CUNHA, A. C. **Multiculturalismo e educação da diversidade crítica/crítica**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

DAMÁZIO, E. S. P. Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do direito. **Desenvolvimento em Questão**, Unijuí, RS, v. 6, n. 12, p. 63-86, jul./dez. 2008.

DAMICO, J. Corpo a corpo com as jovens: Grupos focais e análise de discurso na pesquisa em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 35-67, mai./ago. 2006.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FIGUEIREDO, J. B. A. A perspectiva eco-relacional e a educação intercultural no entrelaçar de afetos: a descolonialidade do saber com foco na sustentabilidade ambiental. *In*: XII Congresso da Associação Internacional para Pesquisa Intercultural (ARIC) – Diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder. **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC, 2009. v. 1. p. 1-17.

_____. **Educação ambiental dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE (Brasil)**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas/ Ecologia/ Educação Ambiental) o saber com foco na sustentabilidade ambiental. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1644/DoutJBAF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

_____. **Educação dialógica**. 17 jan. 2017. Fortaleza. s/p. Notas de aula.

FLEURI, R. M. (Org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

_____. GARCIA, R. L. Contribuição latino-americana para as pesquisas e práticas interculturais. *In*: GARCIA, R. L.; ESTEBAN, M. T.; SERPA, A. (Org.). **Saberes cotidianos em diálogo**. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus; RJ: FAPERJ, 2015. p. 11-23.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEERTZ, C. A. **Interpretação das culturas**. 13. ed. Rio de Janeiro; RJ: LTC, 2014.

GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. O local das diferenças: desafios à educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2010.

GONZÁLEZ-PALOMARES, A.; ALTMANN, H. REY-CAO, A. Estereótipos de gênero nas imagens dos livros didáticos de educação física do Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 219-232, jan./mar. 2015.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. *In*: SILVA, Tomaz, Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 178-189.

GIROUX, Henry. Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 132-158.

GÜNTHER, I. A. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão?. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

LIMA, L. F.; SANTOS, C. S.; SILVA, R. P. S. O profissional da educação física e a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. **Poiésis Pedagógica**. Goiás, v. 6, n. 1, p. 125-14, jan./dez. 2008.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

MARQUES, M. S. Críticas ao modelo hierarquizado de cultura: por um projeto de democracia cultural para as políticas culturais públicas. **Rev. Estud. Soc.** Colômbia, n. 53, p. 43-51, jul./set. 2015.

MARTINS, R. M. **Contextualização do ensino e dialogicidade na Educação Física escolar: fazeres docentes em ação no ensino médio**. 2015. 313f. Dissertação (Mestrado em Educação brasileira). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10949/1/2015_dis_rmmartins.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

MINAYO, C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLINA, F. F. **Educação em valores nas aulas de educação física**: análise de projeto para a cidadania e autonomia dos educados. 2010. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2011/154.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2017.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: ministério da educação, secretária da educação básica, 2007.

_____.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, D. L. **Cultura e educação física escola**: da teoria a prática. São Paulo: Phorte, 2012.

_____.; SOARES, A. J. G. Cultura e Educação Física: uma análise etnográfica de duas propostas pedagógicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 687-709, abr./jun. 2014.

NEIRA, M. G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 39-54, jul./dez. 2008.

_____. A cultura corporal popular como currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia: UFG, v. 11, n. 1, p. 81-89, jan./jul. 2008.

_____. NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

_____. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia descolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, I. A. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **Eccos. Rev. Cient.** São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.

_____. **Paulo Freire**: gêneses da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, R. C. **Educação Física, escola e cultura**: o enredo das diferenças. 2006. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000377825>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____.; DAOLIO, J. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 149-167, jan./mar. 2010.

_____.; Educação intercultural e educação física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a Prática**, Goiânia: UFG, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio./ago. 2011.

OPPA, D. F.; MORETTI-PIRES, R. O. Grupos focais. *In*: SANTOS, S. G.; MORETTI-PIRES, R. O. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à educação física**. 1. ed. Florianópolis, SC: Tribo da ilha, 2012. p. 178-183.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

PÉREZ GÓMES, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidade/Racionalidad. **Revista del Instituto Indigenista Peruano**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

RANGEL, I. C. A. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 1 p.73-76, jan./abr. 2006.

_____.; SILVA, E. V. M.; SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C.; IÓRIO, L. S.; MATTHIESEN, S. Q.; GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; LORENZETTO, L. A.; CARREIRO, E. A.; VENÂNCIO, L.; MONTEIRO, A. A. Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 156-167, abr./jun. 2008.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. S. **Pedagogia da diversidade**. São Paulo: Memnon, 2005.

SILVA, A. P. **O princípio de inclusão em educação física escolar**: um estudo exploratório no município de São João del-Rei. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/tesesedissertacoes/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ana%20Patr%C3%ADcia%202004.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SILVA, F. S. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. *In*: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. p. 17-52.

SILVA, M. E. H. **A formação permanente relacional na Educação Física escolar**. 2011. 476f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://www.tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4633/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocábulo crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, L. S. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUSA, M. I. P.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. *In*: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. p. 53-84.

TEIXEIRA, F. A. Educação Física escolar: reflexões sobre as aulas de exclusões. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 32/33, p. 335-343, jun./dez. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, mai./ago. 2003.

_____. Cultura e currículo. **Contraponto**, Itajaí, v. 2, n. 1 p. 43-51, jan./abr. 2002.

VIANA, A. J. C.; MOURA, D. L.; MOURÃO, L. Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 149-164, abr./jun. 2010.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle. **Anais...** Florianópolis: UFSC, Brasil, 2009.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu: _____, confirmo que fui devidamente explicado(a) pelo pesquisador, em seus mínimos detalhes, do objetivo do mesmo, estando ciente do tipo de participação neste estudo, ao qual fui convidado(a) a participar voluntariamente (sem receber nenhuma compensação financeira) para participar de atividades em um grupo focal como técnica de coleta de dados da presente pesquisa. Não restando quaisquer dúvidas a respeito do explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO concordando em participar da pesquisa proposta. Ficando claro que eu, como participante, posso a qualquer momento retirar meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar desta pesquisa e ciente de que todas as informações prestadas tornaram-se confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional e que só serão utilizadas no âmbito da pesquisa e divulgadas com o meu consentimento, através de relatórios oficiais ou artigos e publicações científicas assinadas pelo pesquisador envolvido, que visem, exclusivamente, contribuir para o debate científico e o enfrentamento das questões investigadas. E de que terei acesso às informações da mesma a se solicitadas. Também fui informado(a) que esta pesquisa não me causará, em nenhuma hipótese, dano físico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. E, por estar de acordo, assinei o presente termo em.

Fortaleza-CE, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL (1º ENCONTRO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Título do projeto de pesquisa: Educação Física escolar e a educação intercultural: possibilidades pedagógicas para o ensino médio.

Mestrando: Márcio Régis Pinto Pompeu

Orientadora: Maria Eleni Henrique da Silva

1º ENCONTRO – PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar uma visão diagnóstica acerca das impressões sobre a educação intercultural. 2. Discutir o cenário da educação intercultural na área específica da Educação Física. 3. Realizar uma avaliação coletiva do encontro.
DESENVOLVENDO A TÉCNICA	
1º MOMENTO	Acolhida dos(as) participantes do GF; entrega do <i>kit</i> de boas vindas; informações gerais e definição do acordo das regras de convivência dos encontros.
2º MOMENTO	Utilização de uma dinâmica de apresentação e integração do grupo focal: História de vida.
3º MOMENTO	Realização dos questionamentos: <ul style="list-style-type: none"> * Alguma vez você já ouviu falar ou teve contato acerca da perspectiva da educação intercultural? * Para você, o que trata a educação intercultural como campo teórico? * Como está a educação intercultural sendo tratada na área específica de conhecimento da Educação Física? * Quais os princípios e pressupostos que embasam a educação intercultural?
4º MOMENTO	Finalização com abertura para falas dos(as) participantes acrescentarem ou esclarecerem alguma ideia manifestada na discussão. Avaliação do encontro, com seus devidos encaminhamentos para os próximos e agradecimento finais.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL (2º ENCONTRO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Título do projeto de pesquisa: Educação Física escolar e a educação intercultural: possibilidades pedagógicas para o ensino médio.

Mestrando: Márcio Régis Pinto Pompeu

Orientadora: Maria Eleni Henrique da Silva

2º ENCONTRO – RETOMANDO OS PONTOS SOBRE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E AMPLIAÇÃO DE SUA COMPREENSÃO PARA UTILIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retomar os principais pontos abordados no encontro anterior, acerca das primeiras impressões sobre educação intercultural. 2. Apresentar cenas de situações de ensino ocorridas nas aulas de Educação Física escolar, observando os desafios de uma prática intercultural no nível médio. 3. Propor a construção de uma aula de um conteúdo específico da Educação Física escolar, que dialogue com os princípios e pressupostos pedagógicos da educação intercultural.
DESENVOLVENDO A TÉCNICA	
1º MOMENTO	Acolhida dos(as) participantes do GF, com as informações iniciais e explicação das etapas do encontro.
2º MOMENTO	Retomada, por meio de uma exposição dialogada, dos principais pontos do encontro anterior, referentes aos questionamentos feitos aos(as) interlocutores(as) participantes do GF, como forma de devolutiva de suas respostas; socialização e o compartilhamento das outras respostas dos(as) demais integrantes com o restante do grupo pesquisado.
3º MOMENTO	Apresentação de cenas de situações de ensino ocorridas rotineiramente nos momentos de aulas de Educação Física escolar, com objetivo de conhecer, por meio dos depoimentos dos(as) professores(as), quais são os principais desafios e dificuldades encontrados para se trabalhar com as questões relativas a uma prática intercultural, aprofundando como essas questões influenciam suas práticas pedagógicas no contexto escolar.
4º MOMENTO	Construção de uma aula, sugerida pelos(as) próprios(as) professores(as) integrantes do GF, com base em um conteúdo específico da Educação Física escolar, que dialogue com os princípios e pressupostos pedagógicos da educação intercultural, para ser aplicada em um próximo momento de aula de cada professor(a) na sua escola, visando identificar como essas questões se manifestam nesse espaço em particular.
5º MOMENTO	Finalização com os agradecimentos ao grupo de professores(as) participantes e as devidas informações e encaminhamentos para o próximo encontro.

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL (3º ENCONTRO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Título do projeto de pesquisa: Educação Física escolar e a educação intercultural: possibilidades pedagógicas para o ensino médio.

Mestrando: Márcio Régis Pinto Pompeu

Orientadora: Maria Eleni Henrique da Silva

3º ENCONTRO – APROPRIAÇÃO DA APLICAÇÃO E DA EXPERIÊNCIA DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA AULA CONSTRUÍDA E O CAMINHO POSSÍVEL	
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar e discutir as principais questões trazidas pelos(as) professores(as) de suas aplicações e experiências das aulas construídas. 2. Sinalizar uma unidade didática embasada nos princípios e pressupostos da educação intercultural para as aulas de Educação Física escolar.
DESENVOLVENDO A TÉCNICA	
1º MOMENTO	Acolhida dos(as) participantes do GF, como as boas vindas, ressaltando a importância desses encontros para a formação profissional e também para formação humana.
2º MOMENTO	Análise e discussão das principais questões trazidas pelos(as) professores(as) no momento da aplicação de suas aulas, percebendo, por meio das falas dos(as) participantes, os pontos de conflitos e de divergência que possam estar em desacordo como as práticas como base alicerçada na perspectiva da educação intercultural.
3º MOMENTO	Sinaliza-se uma unidade didática, contidas nas aulas, embasadas nos princípios e pressupostos da educação intercultural mediante a apropriação e incorporação do seu aporte teórico, contribuindo para se estabelecer como uma possibilidade real de utilização nas aulas de Educação Física escolar. Lembra-se que esse exemplo de aula não tem a intenção de propor uma receita pronta, mas de favorecer um exemplo prático de uma possibilidade, como ponto de partida para futuras aplicações e desenvolvimentos da perspectiva intercultural.
4º MOMENTO	Encerrando com a síntese dos principais pontos abordados no encontro e facultada a palavra aos(as) professores(as) para falar sobre algum ponto que mais chamou a atenção nessa experiência. Por fim, os devidos encaminhamentos para o próximo encontro e agradecimentos.

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL (4º ENCONTRO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Título do projeto de pesquisa: Educação Física escolar e a educação intercultural: possibilidades pedagógicas para o ensino médio.

Mestrando: Márcio Régis Pinto Pompeu

Orientadora: Maria Eleni Henrique da Silva

4º ENCONTRO – DESVELANDO AS POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA INTERCULTURAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desvelar as possibilidades da aplicação quanto à proposição de uma unidade didática para uma aula de Educação Física embasada nos princípios e pressupostos da educação intercultural. 2. Realizar uma avaliação coletiva de todos os encontros.
DESENVOLVENDO A TÉCNICA	
1º MOMENTO	Acolhida dos(as) participantes do GF, com um pequeno lanche, e informações gerais.
2º MOMENTO	Escuta atenta das experiências oriundas das aplicações das aulas pelos(as) professores(as), percebendo, por meio das falas dos(as) interlocutores(as), dada a efetivação das possibilidades de desvelamento mediante a apresentação da unidade didática proposta nesse momento da pesquisa.
3º MOMENTO	Realização de uma avaliação coletiva de todos os encontros. Com a exposição dos pontos positivos e negativos dos encontros, destacando quais contributos essa técnica investigativa teve na vida pessoal e profissional dos(as) professores(as).
4º MOMENTO	Finalização com o agradecimento pessoal aos(às) integrantes dos encontros e firmado o compromisso de retornar esses dados para conhecimento desses(as) professores(as). Ademais, posteriormente facultada à palavra ao grupo participante. E, assim, sendo encerada a experiência.

APÊNDICE F – CENAS DE SITUAÇÕES DE ENSINO

Professor Luciano é professor da rede pública estadual, em suas aulas de Educação Física no 2º bimestre, vem trabalhando com o conteúdo dança. Durante as aulas, Luciano percebe que quase todos os meninos se excluíam e os que participavam eram alvo de comentários dos colegas, muitas vezes em coro de “mulherzinha, mulherzinha...”. Da mesma forma, quando o conteúdo era futebol, notava-se que as meninas, não todas, mas grande parte, se excluíam. E as que se arriscavam jogar com os meninos e se destacavam recebiam apelidos pejorativos de “mulher-macho”, “sapato” apenas por jogarem bem algum esporte. E até a justificativa do risco de se machucarem, proclamada tanto pelos meninos como pelas meninas. Desta forma, o professor Luciano passou a adotar nas suas aulas a separação por sexo, a fim de resolver tais conflitos.

Professora Bia passou no concurso público para a rede estadual há pouco tempo e, sendo ela recente na escola, não conhecendo bem as turmas e as práticas desenvolvidas naquela escola, propôs, em uma de suas primeiras aulas, o conteúdo basquetebol e que os(as) alunos(as) teriam que escolher seus próprios times para jogar na partida. Para sua surpresa, Bia viu que os(as) alunos(as) negros(as) da turma foram os primeiros a serem escolhidos para jogar, de forma a não interferir no processo, mas que, logo passado um tempo do início do jogo, se deparou com a seguinte frase: “Tinha que ser neguinho”, em referência a um aluno negro que não demonstrava ser tão habilidoso. Frustrando as expectativas de um estereótipo que pessoas negras, obrigatoriamente são excelentes jogadores/atletas de basquetebol.

Professor Roberto da rede pública estadual ministra aulas de Educação Física para o ensino médio de uma escola profissionalizante. Ele encontrou dificuldade para controlar todos(as) seus(suas) alunos(as) devido à quantidade de estudantes por turma, que é, em média, de 50. Roberto tem treze turmas. Antes de trabalhar em uma escola integral, Roberto trabalhava em outra escola com uma quantidade de aluno menor e tinha como medida quem apresentasse atestado médico para dispensa das aulas de Educação Física estaria liberado apenas da prática, devendo permanecer no local da atividade. No decorrer da aula, duas alunas, que apenas observavam a aula, gritavam para uma estudante: “Vai, Willy [referindo-se à baleia de um filme]... essa gorda tá malhada, olha a barriga dela pulando... lá vai a gorda correndo, já pensou se ela cai, que estrago?!”.

Professora Carol, inspirada pela realização dos Jogos Olímpicos e paralímpicos no nosso país no Rio de Janeiro em 2016, planejou para as suas turmas do 2º ano do ensino médio, no 3º bimestre, alguns jogos dessas modalidades olímpicas. Um desses jogos escolhidos foi hóquei na grama, que deveria ser disputado por todos(as) da turma. Carol dividiu a sala em dois grandes grupos. Nessa turma, existe o Carlinhos, que é um aluno cadeirante, que a professora Carol colocou em uma equipe, e, na outra equipe, ficou Pedro, que, devido a um problema congênito, tem uma amputação de antebraço. Esse fato gerou grande descontentamento e até revolta de parte dos(as) alunos(as), que não gostaram de tal medida da professora, alegando que a presença deles no time iria atrapalhar, por se tratarem de pessoas “incapazes”, “defeituosas”, que não serviriam para jogar.

Professor José, de 48 anos, está atuando na rede pública há quinze anos. Nesse semestre, está impossibilitado de utilizar a quadra da sua escola, por conta de uma reforma estrutural, tendo que utilizar o pátio para as aulas de Educação Física. Uma das alternativas é o ensino do tênis de mesa, bem aceito pelos estudantes do ensino médio. Em umas dessas aulas, o professor José observou que alguns(mas) alunos(as) desempenhavam de forma eficiente os movimentos requeridos no jogo e outros, nem tanto, ou seja, não realizavam com a mesma desenvoltura, o que gerou, por parte de alguns participantes do grupo, posturas excludentes e discriminatórias com os(as) alunos(as) de menor habilidade, visualizadas nas falas: “Pega a grandona, ela é descoordenada!”; “Poxa, ele é muito ruim, nem consegue colocar o pé na bola.”; “Ele jogando sozinho consegue perder dele mesmo.”; “Nossa, ele não é ruim, é péssimo!”; “Não sabe jogar, se retirar da mesa.”.

Professora Mariana ministra aulas de Educação Física na rede pública estadual, em uma escola na Barra do Ceará, de ensino médio. Devido às suas influências na faculdade, inspirada por ideias críticas e progressistas, resolveu vivenciar aulas diversificadas, privilegiando a aquisição de diferentes práticas corporais culturais pelos(as) alunos(as), não se restringindo à prática do futebol, mas a tantas outras. Mariana sempre inicia suas aulas com jogos, brincadeiras lúdicas, objetivando que os(as) alunos(as) se integrem e interajam com os demais companheiros de turma. Em uma dessas aulas, iniciou solicitando que os(as) alunos(as) se organizassem em um grande círculo dando as mãos. Nesse instante, notou que uma menina de pele branca pede para a amiga trocar de lugar com ela, pois não queria ficar do lado de uma aluna negra, para não dar-lhe as mãos.

APÊNDICE G – UNIDADE DIDÁTICA DE ENSINO

UNIDADE DIDÁTICA	Dança das diferenças: outras possibilidades na EF escolar.
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	Perceber nas relações interculturais possibilidades de atuação frente às diferenças e preconceitos por meio da dança, adotando relações de alteridade sem discriminar por características pessoais, físicas e sexuais, étnicas ou sociais.
SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS	<p>Analisar, interpretar e vivenciar as múltiplas linguagens do corpo nas danças e movimentos expressivos: gestuais, verbais, visuais, afetivos, dentre outros;</p> <p>Atuar de modo a superar os estereótipos e preconceitos que acompanham as produções culturais dos grupos minoritários referentes à dança (fornó, axé, funk, hip-hop, etc.);</p> <p>Inferir e relacionar sobre o papel das danças nos diversos momentos sócio-históricos, ao seu contexto particular, compreendendo essa manifestação como fenômeno cultural em permanente transformação;</p> <p>Validar as aulas de Educação Física, como também a escola, como espaço de participação coletiva, objetivando a produção cultural e compreensão do sentido de sua produção e influência na sua construção da identidade;</p> <p>Incentivar a manifestação dos pontos de vistas e pensamentos divergentes sobre os conhecimentos alusivos às práticas corporais, reconhecendo o diálogo com instrumento para construção de sociedades progressistas e democráticas.</p>
RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS	Filmes; computador; TV; sala de vídeo etc.

APÊNDICE H – DIÁRIO DE CAMPO

1º Encontro de GF

Local: EEFM Estado do Amazonas

Data: 17/03/2016

Horário: 09h00min

O encontro foi marcado para as nove horas do dia dezessete do mês de março de dois mil e dezesseis e contou com a participação de seis professores(as), um moderador e uma secretária. O encontro foi iniciado pontualmente às nove horas e teve, primeiramente, a acolhida dos(as) participantes do GF e a entrega dos *Kits* de boas vidas, contendo caderno, canetas e lápis. Foi também nesse momento que foi definido o acordo das regras, quanto ao horário de chegada e saída, bem como dos intervalos.

O moderador iniciou a segunda parte com uma dinâmica de apresentação e integração, denominada *História de vida*, onde se formaram pares e cada um(a) iria contar sua história ao(à) outro(a), e depois o(a) outro(a) escutaria a história do(a) primeiro(a). Como objetivo, depois ocorreria a apresentação das histórias sendo contada pelo(a) ouvinte, e não pelo(a) dono(a) da história. Nesse instante, se observou realmente uma interação do grupo, com escuta atenta às histórias proferidas.

No momento seguinte, iniciaram-se os questionamentos do encontro. Nesse momento, observou-se que os(as) professores(as) comentaram bastante as perguntas, até sendo preciso o moderador intervir para não se extrapolar o tempo. Como destaque dessa parte, temos somente um momento, em que um professor não quis comentar suas respostas, ou por não saber ou por que não queria simplesmente, o que foi respeitado pelo moderador.

A última parte do encontro foi aberto para as falas dos(as) interlocutores(as) acrescentarem ou esclarecerem alguma ideia, o que não ocorreu. Desta forma, se encerrou o encontro sem nada mais a declarar.

Secretária do GF

M.N.C.O